

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E**  
**NA ADOLESCÊNCIA**

**ADRIANA CRISTINA MURICY CORREALE**

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA: UM ESTUDO**  
**NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

**GUARULHOS**

**2016**

**ADRIANA CRISTINA MURICY CORREALE**

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA: UM ESTUDO  
NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências: Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência.

Orientador: Dr. Umberto de Andrade Pinto.

**GUARULHOS**

**2016**

Correale, Adriana Cristina Muricy.

Formação docente continuada centrada na escola: um estudo na rede municipal de São Paulo / Adriana Cristina Muricy Correale. – São Paulo, 2016. 111 f.

Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Na Adolescência, 2016.

Orientador: Umberto de Andrade Pinto.

Teaching professional development established at school: a study at the municipal network of São Paulo.

1. Formação de professores. 2. Escola pública. 3. Formação continuada em serviço. 4. Desenvolvimento profissional. I. Pinto, Umberto de Andrade. II. Formação docente continuada centrada na escola: um estudo na rede municipal de São Paulo.

**ADRIANA CRISTINA MURICY CORREALE**

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA: UM ESTUDO  
NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da  
Universidade Federal de São Paulo como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientador: Dr. Umberto de Andrade Pinto.

Aprovado em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Prof.Dr. Umberto de Andrade Pinto  
Dep. de Educação – UNIFESP

---

Prof. Dr. José Cerchi Fusari  
Faculdade de Educação - USP

---

Prof. Dra. Magali Aparecida Silvestre  
Dep. de Educação - UNIFESP

## DEDICATÓRIA

*À minha mãe, Elzira, pelo exemplo de mãe e mulher que é, e também, pelo seu apoio incondicional.*

*Ao meu pai, Valdemir (in memoriam), o mais generoso de todos os pais.*

*Ao meu esposo e companheiro, Luiz, por estar sempre ao meu lado.*

*Aos meus queridos familiares, pelo incentivo direto ou indireto.*

*À minha afilhada, Lúcia, e à minha sobrinha, Milena, pelos valiosos aportes.*

*À minha filha, Mariana, meu maior presente.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, professor Dr. Umberto de Andrade Pinto, pelas palavras sábias nos momentos difíceis, além de sua dedicação ímpar na condução do trabalho.

Aos professores Dr. José Cerchi Fusari e Dra. Magali Aparecida Silvestre, pelas contribuições preciosas destinadas ao trabalho, no momento da qualificação.

Aos professores participantes da pesquisa, pelo desprendimento e autenticidade desvelados nas entrevistas.

Aos professores com quem tenho a honra de trabalhar e aprender diariamente sobre a magnitude da docência.

*“Algumas pessoas, inclusive eu, estão tentando trabalhar na direção de algo mais equilibrado entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos que estão na prática.”*

*(Kenneth Zeichner)*

CORREALE, Adriana Cristina Muricy. **FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO.** Trabalho Final. Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, 2016.

### **RESUMO**

O objetivo deste trabalho tem como principal enfoque compreender em que medida a participação ou não dos professores no horário destinado ao espaço de trabalho coletivo contribui na produção do projeto político pedagógico, bem como no desenvolvimento profissional docente. O estudo se fundamentou em pesquisa bibliográfica sobre o conceito da formação de professores, destacando a modalidade da formação continuada realizada na escola, assim como a interação entre o trabalho docente e sua formação. O estudo também se efetivou por meio de pesquisa de campo, em uma escola de ensino fundamental, numa abordagem qualitativa. A metodologia da pesquisa se baseou em entrevistas semiestruturadas individuais e com grupos focais, com questões sobre: formação e trajetória profissional, prática docente, formação continuada, projeto político pedagógico. Os resultados da pesquisa demonstram que os sujeitos entrevistados reconhecem a relevância de um espaço de formação docente instituído na escola e em horário de trabalho remunerado. Por outro lado, sinalizou uma fragmentação do corpo docente da unidade escolar, pela participação ou não dos professores no horário coletivo de trabalho, o que resulta na constituição de dois grupos de professores no interior da mesma escola: um primeiro responsável pela condução do projeto pedagógico e um segundo que não protagoniza diretamente a construção deste projeto, implicando inclusive em processos de desenvolvimento profissional docente distintos entre os professores de uma mesma escola.

**Palavras chave: formação docente continuada, prática docente, horário de trabalho coletivo, projeto político pedagógico.**



CORREALE, Adriana Cristina Muricy. **CONTINUING EDUCATION TEACHER - CENTERED AT SCHOOL: A STUDY IN NETWORK HALL OF SAO PAULO**. Final Work. Master - Graduate Program in Education and Health in Childhood and Adolescence, Federal University of São Paulo, in 2016.

### **ABSTRACT**

This work has as its main focus understanding the extent of teachers' participation or not in collective working hours contributes to the production of political pedagogical project as well as the teaching professional development. The study based on bibliography research about the teaching training concept, emphasizing the kind of teaching training that takes place at school, and the interaction between the teaching task and its training. The study also happened by field research, at an elementary school, in a qualitative approach. The research methodology is based on semi-structured individual and focus group interviews, with questions about: education and professional trajectory, school teaching practice, teaching professional development, political pedagogical project. The search results show that the interviewed people admit the importance of a training teaching setting established at school and in paid working time. On the other hand, it has indicated a teaching staff fragmentation at a school unit, for the teachers' participation or not in collective working hours, which results on an establishment of two teaching groups at the same school: The first one responsible for managing the political pedagogical project and the second one that does not perform directly the project, which implies in different teaching professional development among the teachers at the same school.

**Key words: teaching professional development, teaching practice, collective working hours, political pedagogical project.**

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Total de vagas e matrículas oferecidas por modalidade de ensino .....	66
Quadro 2 - Diretorias Regionais de Educação do município de São Paulo .....	67

## LISTA DE SIGLAS

APEEEM	Associação dos Professores e Especialistas em Educação no Ensino Municipal
APROFEM	Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo
APROMUL	Associação dos Professores Municipais da Zona Leste
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
AD	Assistente de Direção
APM	Associação de Pais e Mestres
CCI	Centro de Convivência Infantil
CECI	Centro de Educação e Cultura Indígena
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEU	Centro Educacional Unificado
CMCT	Centro Municipal de Capacitação e Treinamento
CIPS	Centro Infantil de Proteção à Saúde
CJ	Complementação de Jornada
CP	Coordenador Pedagógico
DOT	Divisão de Orientação Técnica
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DRE MP	Diretoria Regional de Ensino São Miguel

EMEE	Escola Municipal de Educação Especial
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUND I	Professor de Ensino Fundamental I
FUND II	Professor de Ensino Fundamental II e Médio
JB	Jornada Básica
JBD	Jornada Básica Docente
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
JTI	Jornada de Tempo Integral
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOVA	Movimento de Alfabetização
PEA	Projeto Especial de Ação
PEI	Professor de Educação Infantil
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRP	Professor de Recuperação Paralela
POIE	Professor Orientador de Informática Educativa
POSL	Professor Orientador da Sala de Leitura
RME	Rede Municipal de Ensino
RMESP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SINESP	Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Municipal de São Paulo

SINPEEM	Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SOP	Serviço de Orientação Pedagógica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMESP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUA PROFISSIONALIZAÇÃO.....</b>	<b>19</b>
2.1. As dimensões da Profissão Docente .....	19
2.2. A Formação Universitária Inicial na construção da docência como profissão .....	23
2.3. A Formação Continuada e sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente .....	26
2.4. A formação continuada centrada na escola.....	31
<b>3. A FORMAÇÃO E O EXERCÍCIO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR .....</b>	<b>41</b>
3.1. Condições de trabalho do professor: a docência em contexto .....	41
3.2. A cultura escolar e a formação docente na escola .....	45
3.3. A construção do Projeto Político Pedagógico pela equipe escolar .....	54
3.4. O processo da formação continuada dos professores na construção do PPP escola..	59
3.5. A mediação na formação continuada dos professores na unidade escolar .....	61
<b>4. O HORÁRIO COLETIVO DE TRABALHO INSTITUÍDO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PERTENCENTE À REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO.....</b>	<b>63</b>
4.1. A estruturação da rede de ensino e a trajetória da formação docente na prefeitura de São Paulo .....	63
4.2. A Carreira do Magistério na Rede Municipal de Educação na Cidade de São Paulo	68
4.3. A formação docente em serviço instituída dentro da jornada de trabalho.....	70
4.4. O trabalho coletivo do corpo docente .....	72
4.5. O papel do Coordenador Pedagógico nas Escolas Municipais de São Paulo .....	73
<b>5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA EMPÍRICA .....</b>	<b>77</b>
5.1. Percurso metodológico na escola campo .....	77
5.2. Análise sobre a produção dos dados decorrentes da pesquisa .....	81

5.2.1.	As entrevistas em grupo .....	82
5.2.2.	Entrevistas Individuais .....	90
5.2.3.	As entrevistas dos dois grupos focais .....	95
5.2.4.	As quatro entrevistas individuais.....	96
5.2.5.	Fazer Jeif: uma expressão síntese para o horário de trabalho coletivo.....	98
5.2.6.	Troca de experiência: elemento significativo para o professor .....	99
<b>6.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>100</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>
	<b>APÊNDICE A: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A PESQUISA DE CAMPO .....</b>	<b>111</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A temática da formação docente vem conquistando destaque nas discussões dos grupos de estudos no campo da Educação nos últimos anos, abordando diferentes modelos e seus respectivos formatos. Assim, em uma análise sobre a produção acadêmica das teses e dissertações na área de educação no Brasil, entre 1999 e 2003, André (2009) destaca o interesse crescente dos pesquisadores pelo tema da formação de professores. A modalidade de formação versada nesse trabalho é a continuada e centrada na escola, e a concepção adotada se traduz em uma formação que considera o professor sujeito do processo do conhecimento científico articulado às abordagens teóricas discutidas no âmbito educacional. Desse modo, nos encontramos em consonância com o pensamento dos autores Moreira e Candau, que ponderam:

É necessário um destaque à necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p.23)

Contudo, uma proposta de formação continuada docente dessa natureza é muito complexa, pois exige uma transformação na concepção da formação profissional docente continuada. Dessa forma, a unidade escolar precisaria prever uma mudança na jornada de trabalho do professor, com uma redução de números de turmas ou horas em sala de aula, para contemplar um horário proporcionalmente adequado destinado ao planejamento e à reflexão da prática educativa, remunerado pelo campo institucional responsável, e garantido pelo órgão competente, por meio do direcionamento e controle das verbas destinadas à Educação. Isso reflete como a discussão sobre uma formação docente inserida no horário de trabalho apresenta reflexos de proporções amplas no cenário educacional, porém, se evidencia como uma questão necessária para a emancipação do trabalho docente e, conseqüentemente, para uma proposta educativa de avanços sociais significativos.

A formação docente continuada realizada na escola fundamental de ensino da rede municipal de São Paulo se caracteriza como a pauta central desta pesquisa. Dessa forma, o presente estudo está baseado numa perspectiva que considera a formação docente como um processo permanente. Assim, a presente pesquisa se fundamenta na ênfase da formação docente continuada centrada na escola. Além de observar a escola como um lócus privilegiado para a formação dos professores, este trabalho também procura verificar como a formação docente se concretiza no cotidiano escolar, nas ações individuais e coletivas e no

seu comprometimento com a construção do trabalho coletivo que culmine na efetivação do projeto político pedagógico da unidade escolar.

A fundamentação teórica do estudo se debruçou em pesquisa bibliográfica que envolve a abordagem conceitual sobre a temática da formação de professores, assim como a interação entre o trabalho docente e sua formação centrada na escola, a produção da cultura escolar e a construção do PPP por meio do desenvolvimento do trabalho docente coletivo. O estudo também se sustenta por meio de pesquisa empírica, efetuada em uma escola de ensino fundamental, por meio de entrevistas, com dois grupos focais com participantes do horário coletivo de trabalho. Também foram realizadas quatro entrevistas individuais com professores que não faziam parte deste horário de formação.

A trajetória profissional da pesquisadora, percorrida até então, se constitui como a mola propulsora para a realização deste trabalho. Desde minha formação inicial, com a conclusão do curso de magistério em 1990, me sinto uma professora em constante formação, uma aprendente no exercício profissional de ensinar. Das várias instituições em que trabalhei desde então, entre a rede particular e estadual de ensino, assumia minha formação profissional como parte de minha realização pessoal. Assim, participava de cursos e congressos na área da Educação, bem como realizei a formação superior no curso de Licenciatura em Pedagogia, com o intuito de me fortalecer profissionalmente. Em 2004 (gestão Marta Suplicy), ingressei na rede municipal de ensino como professora de educação infantil, em um centro de educação para esse público. A jornada de trabalho compreendia 30 horas-aula semanais e tínhamos dentro da jornada uma hora diária de horário coletivo para estudo e planejamento. Esse contexto me despertou para a formação continuada dos professores na escola e suas contribuições para o fortalecimento do trabalho coletivo docente.

Participando do modelo de formação em serviço da rede municipal de ensino de São Paulo, inicialmente como professora de educação infantil, e atualmente, como Coordenadora Pedagógica em uma escola de ensino fundamental, considero esse modelo um espaço privilegiado para a profissionalidade docente, para a construção do trabalho coletivo e para a elaboração do projeto político pedagógico que atenda às demandas específicas dos processos de ensino e aprendizagem de cada unidade escolar. Nesse sentido, o autor Francisco Imbernón corrobora com o pensamento da apropriação da formação docente na instituição escolar:

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas na escola. A instituição educacional converte-se em um lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formadoras de treinamento. A escola passa a ser foco do



processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. (IMBERNÓN 2005, p.56)

Entretanto, uma situação problemática começou a me preocupar assim que ingressei no cargo de Coordenadora Pedagógica em uma escola de ensino fundamental (EMEF): a constatação da impossibilidade de todo o corpo docente participar do horário coletivo de formação. Aliás, poucos professores ingressavam na Jornada Especial Integral de Formação (Jeif<sup>1</sup>) e participavam dos grupos de estudo. É por meio do ingresso na Jornada Especial Integral de Formação que se torna possível a participação dos professores no horário de trabalho coletivo. Como professora de educação infantil, eu tinha uma vivência em que todos os professores participavam do horário coletivo proporcionado dentro do horário de trabalho. Esse fato se apresentava em uma contraposição ao ideário de formação centrada na escola, reconhecido por instituição competente e que legitimava o horário de estudo coletivo em sua jornada de trabalho, pois não atendia necessariamente todo o corpo docente da escola. Tal paradoxo instigou-me à compreensão de possíveis elementos causadores da fragmentação na constituição do grupo de professores para o horário coletivo de formação.

Essa inquietação aumentava na medida em que compreendia que as escolas pertencentes à mesma diretoria de ensino em que eu trabalhava compartilhavam da mesma situação, uma pauta sempre relevante nas reuniões de formação de Coordenadores Pedagógicos propiciadas pela Diretoria Regional de Ensino. Dentre muitas angústias, a busca para o entendimento dessa questão culminou numa incursão ao programa de pós-graduação, pois contemplaria o aprofundamento teórico e a pesquisa empírica sob um rigor metodológico.

Desse modo, o problema de pesquisa identificado consiste em que medida a participação ou não dos professores no horário destinado ao espaço de trabalho coletivo contribui na construção coletiva do projeto político pedagógico, assim como no desenvolvimento profissional docente. Nessa perspectiva, a proposição desse trabalho apresenta uma finalidade caracterizada nas afirmações das autoras Ludke e André, que acrescenta:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua

---

<sup>1</sup>A Jornada Especial Integral de Formação (Jeif) corresponde a 40 (quarenta) horas/aula semanais, sendo 25 (vinte e cinco) horas/aula de regência e 15 (quinze) horas/adicionais; destas, 11 (onze) a serem cumpridas obrigatoriamente na escola e 04 (quatro) em local de livre escolha.

atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.1-2)

Desse modo, antes de iniciar a fase da pesquisa de campo, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP), e ao contemplar todas as exigências do órgão competente, foi aprovado, conforme parecer nº 1.253.106. No processo de delineação do projeto, o objetivo principal da pesquisa se concentrou em compreender em que medida a participação dos professores no horário destinado ao espaço de trabalho coletivo contribui com o fortalecimento da identidade coletiva do corpo docente da escola e com a construção do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

Partindo desse pressuposto, em relação aos os objetivos específicos, podemos elencar:

- a. aprofundar teoricamente a concepção de formação docente;
- b. verificar a modalidade de formação docente continuada instituída em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo;
- c. examinar a relação estabelecida entre os participantes e não participantes do horário de formação docente na dinâmica escolar;
- d. evidenciar os fatores impeditivos dos professores não participantes do horário de trabalho coletivo.

Tendo como referência uma escola de ensino fundamental da rede municipal da cidade de São Paulo, os procedimentos metodológicos foram adotados em consonância com uma pesquisa de caráter qualitativo. Os sujeitos participantes foram docentes que trabalham na escola pesquisada e realizam sua formação dentro de sua jornada de trabalho nos horários coletivos da unidade educacional. Também foram realizadas entrevistas com professores de ensino fundamental que trabalham na escola pesquisada e que não participam dos horários coletivos de trabalho. Utilizamos entrevistas com um roteiro semiestruturado adequado à proposta da pesquisa, tendo como base os pressupostos das pesquisas qualitativas (Bardin, 1977). Levamos em conta para o critério de inclusão: ser pertencente à rede pública municipal de ensino; ser professor de ensino fundamental I ou professor do ensino fundamental II e médio e aceitar participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Com os professores que frequentavam o horário coletivo de trabalho, realizamos entrevistas semidirigidas com grupos focais, abrangendo questões sobre: escolaridade, identidade e trajetória profissional, relações interpessoais, prática docente, formação

continuada, projeto político pedagógico. Com os professores que não participam do horário coletivo de trabalho, realizamos entrevistas individuais semidirigidas, com questões sobre: identidade e trajetória profissional, tempo de carreira no magistério, relações interpessoais, prática docente, formação continuada, projeto político pedagógico.

Em relação à estrutura da produção escrita, apresentamos seu conteúdo dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, evidenciamos a formação docente inicial e contínua na composição da profissionalização do professor. Ainda, consideramos a relevância das dimensões da docência na temática do contexto formativo.

No segundo capítulo, procuramos abordar a atuação docente em seu contexto de trabalho e o impacto desse ambiente na sua formação profissional. Colocamos em pauta as condições de trabalho do professor e discorremos sobre a influência do contexto escolar e institucional no espaço formativo dos professores. Em seguida, delineamos a formação continuada centrada na escola, assim como sua contribuição na construção coletiva do projeto político pedagógico.

No terceiro capítulo, retratamos as características de funcionamento da rede municipal de ensino de São Paulo. A descrição da organização desse sistema educacional proporcionou a compreensão do modelo de formação dentro de uma conjuntura específica do local escolhido para a pesquisa empírica.

No quarto capítulo, discorremos sobre o percurso metodológico da pesquisa empírica, assim como a leitura e interpretação da transcrição das entrevistas realizadas na escola campo. Com base na leitura exploratória, partimos para a elaboração das categorias de análise do material produzido. Encerramos, então, com as considerações finais, em que ponderamos os aspectos relevantes observados no decorrer da pesquisa.

## **2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUA PROFISSIONALIZAÇÃO**

"O conhecimento é vivo, não linear, é movimento e, por isso imprevisível e incerto. Precisa ser feito e reconfigurado. A conjugação de diferentes variáveis constrói o conhecimento vivo. Essa configuração de variáveis, diferentes para cada momento, participante ou território – sala de aula, laboratório, campo da prática -, é feita e refeita a cada nova necessidade, problema ou interesse. Não há certezas ou absolutos ou verdades que não podem ser submetidas à reflexão, à dúvida. Questionar, saber formular perguntas faz parte do esclarecimento. Por isso, também não se admite a existência de uma única metodologia do ensino, de uma receita para bem ensinar. É preciso construir e reconstruir cada prática pedagógica. Ela sempre será nova a cada conjugação de variáveis, mesmo respeitando-se a epistemologia do campo de conhecimento de cada carreira profissional. A incerteza reside em duvidar das certezas tidas como verdades, em pensar e ressignificar o conhecimento em cada uma e todas as relações possíveis"

Denise Leite

Neste capítulo, há a preocupação em evidenciar a formação do professor como parte da construção de sua profissionalização da docência, buscando referenciais teóricos a respeito do tema. São quatro subtítulos que compõem o capítulo: as dimensões da profissão docente, a formação inicial na construção da docência como profissão, a formação continuada e sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente e a formação em serviço centrada na escola.

Partindo da conceituação básica de cada subtítulo, esse capítulo procura evidenciar a complexidade da atividade docente, a interdependência existente entre a formação inicial e continuada, além de destacar a escola como locus da formação continuada dos professores e sua contribuição para sua profissionalidade.

### **2.1. As dimensões da Profissão Docente**

Ao abordar o tema de formação dos professores é necessário relacionar que trataremos diretamente sobre a reflexão do trabalho docente. Dessa forma, é importante discorrer sobre as características desse trabalho que o torna ao mesmo tempo plural e peculiar. Plural, por carregar uma gama de saberes diversos e específicos que são desenvolvidos no seu processo de formação profissional assim como nas suas atividades diárias da sala de aula, evidenciando toda sua complexidade. Peculiar, no sentido que mesmo com todos os saberes mobilizados em sala de aula, há o elemento da imprevisibilidade na relação dialógica do professor com os seus

alunos, por mais elaborada e planejada que a situação de ensino e aprendizagem possa estar. Nesse sentido, cabe trazer a ponderação feita por Souza a respeito:

É importante entender, o que já é consenso, que o magistério e a profissão de professor caracterizam-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constante de saberes, centrando seu saber ser e fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar, no cotidiano pessoal e profissional. Desta forma, compreendo que o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor, enquanto profissional numa realidade contextualizada. (SOUZA, 2003, p.441)

Essa complexidade permite compreender a profissão docente em muitos aspectos. Tardif (2002, p.36-39) nos permite verificar esses saberes sob uma ótica classificatória quanto às diferentes formas de aquisição, em contextos diversos, porém são todos característicos e importantes para a formação do profissional docente. Para o autor, podemos considerar quatro categorias desses saberes: os disciplinares, os curriculares, os profissionais e os experienciais. Os saberes disciplinares são adquiridos por meio das disciplinas relacionadas aos diferentes campos de conhecimento científico, como a linguagem, as ciências exatas, humanas e biológicas e são acessados nas instituições acadêmicas.

Os saberes curriculares são específicos da programação da instituição escolar sobre os discursos, objetivos, métodos e conteúdos selecionados para serem trabalhados com os alunos. Os saberes profissionais são derivados das ciências da educação e se caracterizam pelo conhecimento pedagógico sobre as técnicas e os métodos de ensino legitimados cientificamente e incorporados à prática docente, são adquiridos durante o processo de formação inicial e continuada. Os saberes experienciais são adquiridos no espaço escolar e resultam do exercício da profissão. São saberes construídos pelos docentes por meio das situações vivenciadas com seus alunos e com o grupo docente.

Acompanhando essa categorização de diversos saberes docentes, podemos estabelecer que o exercício da docência traz consigo uma aquisição de saberes diversos em termos de técnicas e normas, de conhecimentos pedagógicos e acadêmicos, os quais são utilizados nas situações cotidianas da sala de aula. A atividade docente ocorre, então, para e com os alunos e é com eles que o professor estabelece uma relação humana e, portanto, deve estar atento ao aluno e acolhê-lo tanto como indivíduo como parte de um coletivo peculiar de cada turma em sala de aula. Essa relação humana e dialógica que se estabelece no exercício docente exige do professor um olhar social, político e emocional em relação à construção educacional do seu aluno.

Diante dessas especificidades que abarcam a profissão docente, podemos compreender o grau de exigência que deve ser estabelecido em sua formação, de forma a garantir uma dimensão ética, técnica, política e humana no exercício de sua docência para refletir na transformação que a educação deve realizar na vida de seus alunos.

Assim, baseados em uma concepção sistematizada há quase duas décadas pelos educadores Libâneo e Pimenta (1999), podemos considerar que a formação docente deve integrar a atuação do professor de acordo com as constantes transformações presentes nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, provocando, assim, reflexões em torno de uma intervenção pedagógico-didática na prática escolar. Nessa perspectiva, retomamos o pensamento dos autores naquela época, ainda uma preocupação na atualidade:

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz consequências decisivas para a formação profissional. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

A consonância entre as categorias dos saberes docentes deve permear a prática pedagógica exercida pelo professor no cotidiano escolar. Sacristán (1991, p. 81) já apontava essa compatibilização de saberes como “esquemas estratégicos”, nos quais é exercida uma capacidade de associar os “esquemas práticos” aos demais conhecimentos numa contextualização situacional específica da sala de aula. O professor, de modo intencional utiliza o pensamento estratégico para a sua atividade docente, adaptando seus conhecimentos na situação concreta.

Assim, ao mobilizar os esquemas práticos exigido para cada tipo atividade, a expansão da profissionalidade docente é favorecida, pois o professor precisa adotar procedimentos específicos para as diversas situações que surgem durante o exercício de sua atividade docente. Esse tipo de construção cognitiva permite ao professor um planejamento do seu trabalho docente por meio de um processo constante de escolhas advindas de experiências positivas resultantes de situações de aprendizagem bem-sucedidas que culminam em uma nova ação pedagógica.

Portanto, ao se valer dos esquemas estratégicos, o professor considera a prática e a concepção conceitual, conciliando os dois polos de forma a justificar sua atividade docente. Sob o prisma de Sacristán:

É nos esquemas estratégicos que se define mais claramente o componente intelectual do exercício profissional docente. A prática, na medida em que se encontra ordenada estrategicamente, é inseparável de racionalizações implícitas e explícitas presentes na mente de quem elabora os esquemas que a ordenam; embora seja alheia às teorias formais em vigor, não é vazia de conteúdos e de pressupostos teóricos. Nem sequer os esquemas mais práticos são simples expressões de actividade, incorporando múltiplos pressupostos, o que os leva a reproduzir convicções, concepções e valores. Quer dizer que não são alheios a componentes intelectuais, éticas e sociais. (SACRISTÁN, 1991, p.81)

O exercício permanente em articular seus saberes na sua atuação pedagógica torna o professor autor de sua própria prática na medida em que ele utiliza os recursos pedagógicos apropriados a cada contexto de aprendizagem diferenciado em que se vê inserido. Esse processo provoca uma produção de conhecimentos que merece ser compartilhado com os demais colegas de profissão, pois ao refletir coletivamente sobre a trajetória percorrida por cada professor e sobre a articulação de seus saberes e práticas, novos modos de compreensão se ampliam sobre a atividade docente. A respeito da especificidade do exercício da docência, recorremos novamente às considerações de Libâneo e Pimenta:

Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (LIBÂNEO, PIMENTA, 1999, p. 261- 262).

Ao considerar que o desenvolvimento profissional docente perpassa pelas dimensões política e pessoal, devemos examinar que a educação se traduz numa relação dialógica que transforma tanto o agente educador quanto o agente educando. Assim, Freire considera que a educação consiste num instrumento importante para tornar as pessoas participantes no processo de democratização. Neste sentido, Freire afirmava que no ato educativo, as pessoas vão se constituindo

[...] como sujeitos do conhecimento e não como recebedores de um ‘conhecimento’ de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem, vão ganhando a ‘razão’ da realidade. Esta, por sua vez, e por isto mesmo, se lhes vai revelando como um mundo de desafios e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade [...] (Freire, 1983, p.58).

Caracterizando a educação escolar como elemento fundamental na formação humana, torna-se imprescindível considerar a subjetividade do professor, advinda de sua trajetória de

vida familiar e escolar, que contribui para a constituição de suas concepções e valores. Dessa forma, o professor imprime sua subjetividade na condução de sua prática docente, na postura que assume frente a seus alunos e colegas de profissão. As impressões pessoais transparecem quando o professor apresenta o currículo ao aluno e inicia a relação ensino-aprendizagem. Nias *in* Nóvoa, ponderou que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS apud NÓVOA, 1992, p. 22) Sobre este prisma, Arroyo (2000, p. 199) observou que a docência “se mistura com o que se pensa, sente, com autoimagens, com possibilidades e limites, com horizontes humanos possíveis como gente e como grupo social e cultural.”

## **2.2. A Formação Universitária Inicial na construção da docência como profissão**

Admitindo a escolarização como parte relevante do processo de transformação, de humanização e construção civilizatória e que esse processo está centrado principalmente na relação entre professores e alunos, a concepção para uma atividade educativa eficiente perpassa por um dos autores desse processo que é o professor. Conscientizar esse profissional para a importância social do seu papel e instrumentalizá-lo para o seu desempenho deve ser tema centralizador da formação docente em todas suas modalidades.

A formação docente tem sido objeto de estudo com o intuito de contribuir com a efetivação de uma educação profissional de excelência. Pode-se afirmar que a formação inicial tem um importante papel na conquista de um certificado oficial e acadêmico para o exercício da docência, porém ela deve ser mais do que isso, ela deve colaborar para o exercício atividade docente.

Sob esse prisma, concebemos que a docência não é uma atividade em que apenas se adquire conhecimentos sobre recursos metodológicos para a atuação em sala de aula, como a utilização do quadro negro, a utilização correta para impostação de voz; também, não se adquire conhecimento apenas sobre recursos burocráticos, como o preenchimento do diário de classe e plano de aula. Todos estes recursos são válidos e necessários à atividade cotidiana do professor, mas é na interação com os alunos, na natureza dialógica do exercício docente, que se deve dispensar maior atenção.

A formação inicial deve se preocupar como o ensino pode contribuir para o processo intencional de humanização desses alunos historicamente situados. Desse modo, o professor necessita considerar o contexto em que os alunos e ele próprio estão inseridos, além de se importar com a construção cidadã e a transformação social do aluno. Assim, no intuito de



conceber a tarefa de educar como uma prática social, torna-se fundamental subsidiar o professor na busca de seu processo formativo como uma construção permanente de sua identidade profissional.

Nesta perspectiva, podemos apontar que a formação inicial enfatiza o cumprimento de um currículo formal e uma prática de estágio distantes da realidade das escolas, pouco colaborando na observância desta nova identidade docente em construção. (Piconez, 1991). Porém, é neste campo da formação inicial docente que consiste uma expectativa maior na observação de elementos teóricos e metodológicos que auxiliem o futuro professor na construção do seu exercício docente.

Em termos oficiais, a legislação brasileira que rege sobre a matéria da Educação em âmbito nacional, mais especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9394/96) determina que a formação de professores da Educação Básica seja realizada em nível superior. Para os professores que trabalham na educação infantil e nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental deve-se concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia. Para os docentes que atuam nos demais anos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) ou no Ensino Médio, torna-se obrigatória a conclusão do curso de Licenciatura pertinente a uma determinada área de conhecimento.

A exigência em relação à formação inicial docente ser efetuada em nível superior é vista de modo positivo pelos especialistas em Educação, pois a aquisição da profissionalidade adquirida por meio de uma vivência acadêmica atende uma condição mínima para a complexidade da profissão. Desse modo, ressaltamos as palavras dos autores Libâneo e Pimenta, que já afirmavam:

Este profissional deve ser formado nas universidades, que é o lugar da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social. (LIBÂNEO, PIMENTA, 1999, p.262)

A formação em nível superior deve estar atenta, entretanto, na oferta de um curso adequado para atender a multiplicidade característica da profissão docente, de modo que este profissional tenha autonomia para construir sua prática docente ao sair da universidade. A formação inicial deve se preocupar também com o futuro desse profissional que vai atuar na escola pública ou privada, mas que atende a Educação Básica, que enfrenta diversos desafios, como diversidade cultural, inclusão social, efetivação de uma escola democrática, baixos índices atingidos em avaliações externas, inclusão digital, e muitos outros aspectos.

É importante verificar na formação inicial dos professores que o desempenho profissional docente deve ser considerado como um ofício teórico-prático. Isso implica em contribuir com a inserção do professor no contexto concreto da sala de aula, para uma construção de sua atuação docente e da relação dialógica com o aluno. Ou seja, a formação inicial deve se preocupar com a combinação sistemática dos elementos teóricos absorvidos na Universidade com as situações práticas de uma escola e de uma sala de aula em situação real, locais onde se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem.

O que pode se observar na maioria dos cursos de Licenciatura atualmente é que a aproximação com a realidade escolar só é realizada após esse futuro professor ter passado por uma formação teórica durante um ou dois primeiros anos de vida acadêmica. Como observa Pimenta:

As pesquisas em relação à formação inicial têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional docente (PIMENTA, 2005, p. 16)

Para uma efetivação da formação inicial compatível com a multiplicidade que a tarefa docente requer, torna-se imprescindível contemplar um ajustamento no currículo dos cursos superiores de Educação, em que a produção teórica esteja em contato permanente com a prática produzida nas escolas no decorrer de todo o curso. Dessa forma, o futuro professor tem a oportunidade de ser apresentado ao contexto em que o aluno se encontra, desde o início dos estudos acadêmicos, e assim, sendo sustentado por embasamento teórico, terá subsídios para contribuir em situações de ensino-aprendizagem específicas. Nas palavras de Libâneo:

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloque dilemas e situações problemáticas aos futuros professores eles possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para comparar as situações vivenciadas com os estudos que está fazendo e formar seus próprios conhecimentos e convicções. (LIBÂNEO, 2004, p.230-1)

A inserção da prática escolar como atividade formativa proporciona ao professor aspirante uma constituição autoral e reflexiva sobre sua trajetória docente, compartilhada com seus pares e mestres, ainda no banco da universidade. Dessa maneira, sua formação inicial pode ser compreendida como uma importante parte de sua formação, que carece de ser permanente e crítica no seu percurso profissional. Portanto, na perspectiva de Libâneo:

Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível o sujeito e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular. (LIBÂNEO, 2004, p.230-1)

Nesta concepção, podemos retomar o pensamento sobre formação inicial de Imbernón (2005, p. 65), pois esse autor considera que ela é mais do que “[...] aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos”, a formação inicial, então, deve se ocupar em apresentar os fundamentos da profissão docente, “o que significa saber que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes, concretas, e quando e porque será necessário fazê-lo de outro modo” (IMBERNÓN, 2005, p. 65).

Desse modo, o professor é apresentado ao caráter sociológico de sua profissão, ou seja, aos problemas institucionais, às relações de trabalho e aos conflitos relacionais que ocorrem no contexto escolar, permitindo-lhe fazer um exercício reflexivo sobre o cotidiano do ambiente escolar. Contudo, a formação inicial não deve prescindir de base metodológica de conhecimentos científicos e pedagógicos específicos ao exercício docente. Tanto quanto a prática educativa precisa ser observada, o professor precisa conhecer e se apoderar de uma sólida fundamentação teórica, para que ele tenha condições de construir sua perspectiva crítico reflexiva.

Nesse sentido, o contato do professor com um alicerce teórico para mobilizar a sua prática docente não se encerra na formação inicial, ao contrário, ele precisa participar ativamente da produção pedagógica para garantir uma formação satisfatória ao educando, diante da sociedade da qual participa.

### **2.3. A Formação Continuada e sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente**

Na busca de uma abordagem conceitual que envolve a temática da formação docente contínua, encontramos muitas perspectivas diferentes no desenvolvimento deste tipo de formação, além de uma diversidade de modalidades que são praticadas. Dessa maneira, podemos compartilhar a compreensão que Nascimento elaborou sobre o tema:

[...] a formação continuada de professores é toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. (NASCIMENTO, 1997, p.70)

Em relação às modalidades de formação permanente dos professores, Candau (1996) identificava uma classificação de perspectiva clássica, ou seja, a formação pedagógica docente que tem sido promovida pelo sistema de ensino desde então. Em convênio com secretarias de educação, as Universidades oferecem vagas em seus cursos de licenciatura para os professores em exercício nas redes de ensino; convênios para realização de cursos específicos de especialização estabelecidos entre as instituições universitárias da secretaria de educação para o aperfeiçoamento dos professores das respectivas redes de ensino; cursos promovidos diretamente pela secretaria de educação ou pelo Ministério da Educação.

A autora já sinalizava na época, como uma perspectiva nova, a modalidade de formação docente na escola como lócus privilegiado, com a valorização do saber docente. Entretanto, o que deve permanecer em evidência na atualidade é a concepção de uma formação docente que desperte uma participação crítica do professor como condição primordial para a construção de uma educação de excelência nas redes públicas de ensino. Nas palavras da autora:

[...] para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores passa ser um aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito que se pretenda mobilizar tem o professor em exercício seu principal agente. (CANDAU, 1996, p.140)

A produção teórica que se refere ao tema da formação docente continuada se encontra muito envolvida com a pauta da formação inicial, em um propósito de estabelecer uma relação complementar entre ambas às modalidades de formação docente, refletindo numa concepção de que a formação de professores se traduz em um processo constante de desenvolvimento profissional. Perante esse ponto de vista, podemos evidenciar as considerações do professor Libâneo:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p.22)

Isto não quer dizer que o objetivo da formação continuada deva ser reduzido a uma espécie de compensação às possíveis lacunas existentes na formação inicial docente. Antes de tudo, a formação continuada precisa assumir um compromisso em fornecer condições plenas e reais para que o desenvolvimento dos professores ocorra de forma mais autônoma e, também, para que eles sejam participantes ativos na construção do desenvolvimento profissional

docente, no sentido de serem autores de novas concepções e práticas pedagógicas. Por meio do estudo e do aprofundamento teórico, o professor conquista um empoderamento individual no âmbito cultural, social e político, fortalecendo o seu papel transformador enquanto agente educador. Ademais, tem-se a capacitação docente, que deve ser conquistada por meio de uma incessante apreensão do conhecimento científico, resultando em um crescimento profissional e uma conscientização do seu papel perante a sociedade. Nessa perspectiva, podemos citar Ramalho:

Uma das tarefas essenciais dos projetos formativos é compreender/ construir o sentido da crítica como condição da profissionalização dos professores no marco dos projetos pedagógicos. A atitude crítica ligada à reflexão e à pesquisa supõe a reconstrução das categorias pelas quais os professores explicam os fenômenos educacionais como processos sociais, políticos, econômicos, ideológicos, complexos, na busca de superar suas práticas educativas e dessa forma contribuir com os projetos educativos que procuram “transformar a sociedade” e, conseqüentemente, a escola, como instituição da democratização de saberes, valores, atitudes, que possam contribuir com a formação cidadã dos alunos e dos próprios professores como profissionais em desenvolvimento. (RAMALHO et al, 2004, p. 36)

O favorecimento de condições físicas, estruturais e organizacionais para a formação docente continuada, sobretudo remunerada, demanda uma revisitação sobre o que se considera como efetivo trabalho docente. Ou seja, precisamos analisar o quanto de tempo e espaço é ofertado aos professores para planejamento, projetos, análise dos resultados dos alunos, atividade pedagógica, exploração do entorno pela comunidade escolar, intervenção cultural e social e demais atividades que fazem parte da prática educativa. Além disso, é importante analisar como todas estas ações são consideradas dentro do trabalho da equipe docente e se essas estão inseridas em sua jornada de trabalho.

Novamente apoiados em Ramalho (2004, p.12), acreditamos que o professor consiste no sujeito “primordial do processo educativo formal”, e que sua atuação é determinante para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, convém admitir que, para que haja uma mudança significativa no campo da educação, é imprescindível uma participação ativa do professor, que provoque ações afirmativas, com respeito ao profissional da educação e sem o cunho de responsabilização de todas as mazelas políticas que deterioram a educação básica, em especial a pública em nosso país.

Conseqüentemente, fortalecer a responsabilidade docente diante do processo educacional não pode recair numa visão reducionista de que seja imputada exclusivamente ao professor toda a culpabilidade pelo fracasso escolar, tema tão discutido atualmente. Por sua vez, precisamos destacar, neste movimento, o professor como agente primordial para uma

mudança positiva na Educação, que perpassa por empreendimento na formação docente com caráter amplo, com perspectivas políticas, sociais e humanas. Dessa forma, Imbernón nos relata que:

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. (IMBERNÓN, 2005, p. 69)

Alguns requisitos são muito debatidos em torno da formação docente, porém o objeto de consenso entre os estudiosos consiste no grande esforço que deve ser empregado na formação do professor para que uma educação emancipatória se torne realidade. Para Nóvoa (1992), a formação docente tem como princípio um investimento profissional no professor, para que esse seja estimulado ao pensamento crítico e reflexivo e que o torne mais autônomo em busca da sua autoformação e da sua atuação profissional. Dessa forma, além de seu exercício em sala de aula, o trabalho reflexivo e a recondução de suas práticas educativas possam se caracterizar também como trabalho docente.

A prática docente exige algumas ações que muitas vezes não são previstas na sua formação inicial. Muito da prática docente é adquirida pelo professor no decorrer de sua trajetória profissional, na tomada de decisão diante de um conflito surgido na sala de aula ou nas experiências compartilhadas com outros professores.

Muitos destes conhecimentos, que são produzidos e apropriados ao longo de sua história de vida, são denominados por autores reconhecidos nesta área (PIMENTA, 2005; TARDIF, 2002) como os conhecimentos empíricos, experimentados através da mediação realizada do professor na sala de aula, nas socializações em reuniões de trabalho pedagógico, em sua própria relação profissional e pessoal com a escola. Ainda, esclarece Maurice Tardif (2002) que esses conhecimentos “[...] não provém das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (TARDIF, 2002, p. 48,49). Desta maneira, o professor, diante de seu saber fazer, torna-se, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da prática pedagógica.

A docência envolve a formação humana e desse modo exige um fazer reflexivo e transformador, a profissionalização docente caminha para um processo de formação constante que irá se estender por toda sua vida profissional, já que "a formação é um fazer permanente". (FREIRE, 1972, apud ALARCÃO, 1996). Por meio dessa formação continuada, o professor

se torna atuante nas revisões pedagógicas que exigem a prática da sala de aula. Além do mais, é importante que a formação continuada propicie uma discussão sobre a cultura e organização peculiar de cada unidade escolar. Assim, por meio da reflexão crítica, a escola toma consciência de sua própria cultura e seus desafios e se fortalece por meio de ações coletivas que atinjam o objetivo geral da melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Compartilhando o mesmo entendimento de Alarcão (1996), podemos considerar que a formação docente deve colaborar para uma inserção do professor enquanto sujeito que participa da busca de saberes e experiências de forma analítica. Essa imersão profissional reflete na sua dimensão pessoal, pois requer do professor uma postura mais autônoma diante dos conflitos apresentados. Podemos, ainda, citar as considerações de Alarcão (1996) sobre os processos formativos, em que estes “[...] implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda”. (ALARCÃO, 1996, p.181)

Em relação à formação continuada, a crítica reincide sobre o objetivo único do estudo e da socialização de novos métodos, conteúdos atualizados, introdução de novos conceitos, negligenciando, assim, a reflexão sobre a prática docente e negando ao professor a possibilidade de articular novos saberes em novas práticas (FUSARI, 1988). Para, além disso, esse espaço, longe de negligenciar a oportunidade de reflexão teórica das produções acadêmicas, precisa privilegiar as relações rotineiras e sistemáticas, as trocas de experiências entre os professores e a socialização de suas produções didáticas e metodológicas.

Portanto, é necessário o empenho em conceber a formação docente como um processo contínuo, para que o professor tenha oportunidade de refletir, analisar e desenvolver o seu pensamento crítico em relação ao seu trabalho docente. Esse movimento permite ao professor um desenvolvimento profissional sob o prisma individual e coletivo, abrindo espaço para que sua atividade docente propicie uma interação entre os seus saberes e a sua prática.

A formação continuada é um desafio constante, pois exige uma persistência por parte do professor no enfrentamento de suas dificuldades cotidianas, sem que o profissional sofra um desânimo advindo de um *mea culpa* na constatação de muitos insucessos decorrentes de sua prática pedagógica. Dessa forma, a reflexão deve superar as falhas encontradas na relação entre ensino e aprendizagem, dando lugar a uma intervenção positiva, em que o docente se propõe a encontrar outras soluções pedagógicas diante da frustração de práticas educativas que não alcançaram o seu objetivo e da constatação das relações entre ensino e aprendizagem muitas vezes prejudicadas.

Essa análise se constitui num processo doloroso, porém necessário para a consolidação da sua prática docente, proporcionando sua conscientização profissional. Ao reconhecermos a formação docente como um requisito indispensável para a profissionalização do trabalho docente, é oportuno acolhermos a contribuição de Nóvoa (1992), ao se referir sobre a profissionalização do professor como “... um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder e sua autonomia.” (NÓVOA, 1992, p.23)

Na perspectiva de uma formação continuada que garanta aos professores um lugar de produção de conhecimento, Tardif (2002) esclarece que é a partir das relações com os seus pares, com o coletivo, por meio “do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade [...]”. Uma objetividade que se constrói no coletivo, a partir de experiências individuais compartilhadas e analisadas e fundamentadas na teoria e na prática. Dessa forma, as certezas que são produzidas no cotidiano, subjetivamente, devem ser objetivadas, sistematizadas, organizadas, para, como diz o autor “[...] se transformarem em um discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e fornecer uma resposta aos seus problemas [...]” (TARDIF, 2002, p.52).

Nesse sentido, a formação continuada requer um espaço que favoreça o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional docente. Acreditar na escola como o ambiente para esse tipo de formação é plausível, pois ela pode promover o encontro contínuo dos professores, em seu contexto de trabalho, privilegiando a reflexão sobre os procedimentos adotados e a discussão sobre intervenções pedagógicas específicas e pertinentes às necessidades educacionais locais.

#### **2.4. A formação continuada centrada na escola**

Fundamentados em Tardif (2002), podemos compreender que o trabalho docente ocorre por meio de uma gama de interações personalizadas com seus alunos, com o objetivo de atrair a participação de cada um, em seu próprio processo de aprendizagem, além de procurar atender às suas diferentes necessidades. Dessa maneira, o trabalho docente requer um investimento profundo de ordem afetiva por parte do professor. Nessa relação dialógica com o aluno, o professor se envolve pessoalmente, pois ele tem que interagir com pessoas diferentes e encontrar diversas maneiras para atingir a sua atenção e trazê-los para participação em sala de aula.



A atividade docente se encontra constantemente permeada por uma consonância entre seus subsídios teóricos e a prática da sala de aula. Assim, o professor lança mão de seus recursos no exercício de sua profissão, de maneira que atua, reflete sobre sua atuação, em um determinado contexto, para atuar novamente, num movimento reflexivo. Para Libâneo:

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO, 2004, p.230)

A característica do trabalho docente em recorrer aos fundamentos teóricos e adaptá-los ao contexto escolar consiste numa temática pouco abordada na formação inicial. Por vezes, é tratada de forma superficial e insuficiente, apenas no momento do estágio supervisionado. Uma formação continuada na escola deve ter como princípio abrir espaço para a reflexão da relação entre professor e aluno, pois é através desta relação que o processo transformador de aprendizagem acontece. Assim, a formação centrada na escola pode ser capaz de provocar um processo de reflexão crítica da prática, além de possibilitar uma conscientização de cunho crítico-político dos seus profissionais enquanto sujeitos transformadores de suas realidades. Sob esse ponto de vista, podemos considerar o pensamento de Alarcão em relação ao trabalho do professor:

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa, em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação. Mas não se fique com uma ideia pragmático-funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem que ser um homem e uma mulher, ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade. (ALARCÃO, 1998, p. 104)

Um modelo de formação docente continuada contextualizado e realizada na unidade escolar precisa encontrar o seu espaço para atender aos anseios e necessidades advindas da profissão docente com os que atuam nesta escola atualmente, uma vez que seu processo formativo deve estar articulado à sua atuação social no sentido mais amplo, considerando suas condições de trabalho, seu possível plano de carreira dentro da instituição, os critérios de avaliação profissional, como é composta sua jornada de trabalho, enfim, fatores que contribuem para sua valorização profissional, e de certa forma, ajudam a compor sua identidade docente. Compreender sua condição profissional e social e compartilhada no

coletivo propicia um fortalecimento em sua autonomia e sua prática profissional. Conforme afirma Libâneo:

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. (LIBÂNEO, 2004, p.227)

A formação continuada na escola provoca mudanças no fazer pedagógico de seus participantes, a partir de suas intervenções individuais, para se tornarem objetos de estudo por um coletivo. As práticas docentes são compartilhadas, debatidas, conceitos teóricos são confrontados e muitas discussões são realizadas, num processo democrático, no qual todos são responsáveis pela formação, que atinge a dimensão pessoal e profissional. A formação continuada na escola pode estimular, a partir do cotidiano profissional, um trabalho de pesquisa e formação, com reflexão individual e coletiva sobre suas práticas, que resulta na ressignificação de suas práticas e teorias.

Conforme em Contreras (2002), o professor deve ser sujeito de seu desenvolvimento profissional em relação à educação e ao seu papel perante a sociedade. Para que o seu desenvolvimento profissional transcorra de forma mais autônoma, devem-se considerar as condições estruturais e políticas entre a escola e a sociedade em que o professor atua. Ao direcionarmos o trabalho docente para a unidade escolar, constatamos que falta nas escolas uma prática pedagógica mais democratizada que impede a estruturação de uma prática autônoma docente e discente. Sendo assim, de acordo com Contreras:

É muito difícil para aqueles que estão fora das escolas melhorarem a qualidade do que estas proporcionam [...]. É a qualidade dos próprios professores e a natureza de seu compromisso para mudar o que determina a qualidade do ensino e da melhoria da escola. Os professores são, em geral, pobres realizadores das ideias de outros. O desenvolvimento dos professores é, por conseguinte [...] uma pré-condição para o desenvolvimento do currículo. Sua compreensão, seu sentido de responsabilidade, seu compromisso para proporcionar de maneira efetiva experiência educativa para seus alunos, aumentam significativamente quando eles são os proprietários das ideias e os autores dos meios pelos quais essas ideias se traduzem em práticas na sala de aula (CONTRERAS, 2002, p.128).

Ainda neste prisma, o professor, ao se debruçar sobre sua ação de modo crítico-analítico, torna-se um pesquisador de sua prática exercida nas situações educativas e pedagógicas dentro da unidade escolar. O professor, então, ao invés de recorrer apenas às teorias e técnicas preestabelecidas, passa a construir uma nova maneira de observar o problema, a fim de encontrar respostas adequadas às peculiaridades de cada situação.

Na medida em que o próprio professor decide quais soluções escolher diante de situações diferentes que a imprevisibilidade da docência lhe impõe, mais ele conquista sua profissionalidade docente. Entretanto, essa prática reflexiva deve ser orientada por valores profissionais que atribuam um significado e estabeleçam critérios normativos no desenvolvimento das atividades pedagógicas cotidianas.

Ao reconhecer a relevância da participação autônoma por parte do professor em relação ao seu desenvolvimento profissional e à sua prática docente, é imprescindível observar que o exercício para a busca da autoria neste processo deve se basear nas situações de aprendizagem que professor e aluno vivenciam no contexto escolar. É na escola que se constitui um movimento educativo cotidiano e que propicia muitas circunstâncias de aprendizagem, de consequências imprevisíveis diversas e que devem ser parte importante do processo em que o professor constrói e reconstrói a sua atuação. Isto ocorre a partir da sua compreensão da situação e das possibilidades dele defender em cada situação suas convicções profissionais.

Nesta perspectiva, o professor se torna autor de sua ação por meio de um processo coletivo, que tem como objetivo a transformação das condições institucionais e sociais do ensino. Então, o desenvolvimento profissional docente consiste numa ação consciente e emancipatória tanto em relação às condições de trabalho quanto à efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Um espaço de estudo dentro do horário coletivo deve proporcionar ao professor a busca de sua reflexão crítica diante do próprio trabalho docente. Ao desempenhar uma postura mais autônoma diante de sua atividade docente, o professor pode despertar no seu aluno uma participação mais consciente no seu processo de aprendizagem, consolidando assim uma relação efetivamente dialógica e democrática. A análise crítica a partir das atividades de ensino e aprendizagem, observadas na rotina escolar, provoca uma reflexão de aspecto mais amplo, pois o professor constrói sua autonomia no pleno exercício profissional. Nesse movimento, o professor, de modo coletivo e individual, aprende sobre seu trabalho, e suas possibilidades pedagógicas passam por um processo de reconstrução da sua própria identidade profissional. Dessa forma, as condições de participação e aprendizagem nos contextos sociais da formação docente se tornam parte consciente da busca profissional e identitária do próprio professor.

Freire (1996) expõe a necessidade de os professores se constituírem como sujeitos pesquisadores no decorrer de sua formação. Ele justifica sua colocação, considerando

essencial o rigor metódico e intelectual que o educador deve desenvolver em si próprio, como pesquisador, que busca o saber e o assimila de uma forma crítica, questionando e refletindo. Da mesma maneira, ele deve orientar seus alunos a seguirem também essa linha metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com sua realidade social. Assim, a pesquisa atrelada à prática reflexiva deve ser condição inerente ao professor, uma vez que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 32). Além disso, a prática docente precisa estar comprometida com a construção do fazer pedagógico.

Para construir uma prática pedagógica resultante de uma abordagem reflexiva, cabe abordar a concepção adotada por Zeichner (1993) quando ele examina o conceito sobre o professor reflexivo relacionado ao objeto e ao modo como eles estão refletindo. Ou seja, a maneira como os professores estão analisando sua prática pedagógica precisa estar alicerçada na vontade legítima de reverter situações com respostas afirmativas aos contextos apresentados.

Igualmente, a constituição do significado do trabalho docente procede do envolvimento e da participação dos integrantes do grupo de estudo, em razão da oportunidade que os professores têm de se fortalecerem enquanto grupo. As instituições formativas, por sua vez, precisam considerar uma modalidade de formação continuada que privilegie a disposição e a autoria do professor na reflexão de sua atividade docente, além de incentivar a produção de conhecimento sobre a sala de aula e a escola, assim como apontado por Zeichner apud Garrido:

A academia precisa não só valorizar o trabalho e a produção do professor, mas considerá-lo parceiro e colaborador nas questões sobre o ensino, pois é ele que intervém, acompanha, conduz, cria, reformula e aperfeiçoa as condições e os estímulos mediadores para o processo de construção do conhecimento pelo aluno. (ZEICHNER apud GARRIDO 2001, p. 138).

Ao considerar a devida importância da atividade docente exercida na escola, segundo Garrido (2001) a academia daria um salto no currículo, privilegiando seus futuros professores com a oportunidade de agregar fundamentação teórica à contextualização do espaço escolar, colocando a escola em um patamar potencializador de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, incentivando o professor a ser produtor de conhecimentos e questionador das práticas pedagógicas.

Um horário reservado para um estudo reflexivo da prática docente dentro do cotidiano escolar permite a valorização profissional do que é ser professor, de suas formas de expressão, pensamento, cultura, crenças e valores. Uma formação continuada a partir de uma visão

crítica e reflexiva possibilita ao professor fortalecer sua identidade profissional como agente transformador no processo educativo e não apenas um executor das funções de ensino-aprendizagem. Dentro de um horário específico de formação em serviço, a ação pessoal e profissional não é apenas de origem individual, mas coletiva, pois o professor é um sujeito imerso num contexto histórico-cultural. Neste contexto escolar, as ações se tornam parte do desenvolvimento profissional docente. Nessa perspectiva, podemos contar com as contribuições de Candau, desde 1996, sobre o tema:

[...] na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um lócus de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação. Nesse sentido, considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Contudo, não se alcança este objetivo de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e - as pesquisas são cada vez mais confluentes- que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAU, 1996, p. 144)

A formação continuada centrada na escola deve considerar como objeto de reflexão as demandas locais dos professores, além de potencializá-los como agentes dos percursos formativos, estimulando-os a diagnosticarem suas carências conceituais, técnicas e metodológicas, com o objetivo de enfrentar os problemas da profissão, como processo de inovação da própria unidade escolar. Assim, os projetos elaborados pela equipe de professores se tornam um importante instrumento a ser analisado como indicador que possibilite resposta às inquietudes específicas da comunidade escolar. De acordo com Imbernón, a formação centrada na escola:

Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-lo, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. (IMBERNÓN, 2005, p.80)

Sobre outro aspecto, mas ainda em conformidade com o pensamento de Imbernón (2005), ao ponderar que na formação docente “a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais”. (IMBERNÓN, 2005, p.80), faz-se necessário investir no fortalecimento coletivo dos professores, em que seus participantes desempenhem uma postura

responsável e essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre o trabalho docente, em associação com a fundamentação teórica.

Um posicionamento coletivo diante desse processo profissional encoraja os seus participantes à produção de seu próprio saber, de maneira autônoma, modificando uma representação historicamente situada como um personagem transmissor de conhecimentos produzidos em outras áreas e assumindo um papel autoral e consciente para transformar a realidade social da educação.

Apoiados em Mazzeu (1998), a concepção da escola como espaço social que incorpora a formação docente no seu cotidiano possibilita ao professor uma apropriação de conhecimentos e valores pertinentes à produção cultural da humanidade, e, por conseguinte, permite aos alunos o acesso e a participação ativa sobre essa produção. Porém, é importante salientar que o processo educativo é complexo e contraditório, e que “as dimensões reprodutora e transformadora da escola, a apropriação e a criação se complementam em lugar de se excluir” (MAZZEU, 1998, p.63).

A contrariedade do papel social da escola deve ser objeto de estudo primordial do professor. Portanto, a formação docente deve estar pautada em uma educação conscientizadora e transformadora da sociedade em que o professor adquira uma perspectiva crítica e confiante em perceber-se como sujeito transformador por força do seu ofício. De acordo com Freire (2011), podemos compreender e destacar que é o desenvolvimento da consciência crítica que coloca o professor capaz de assumir uma postura autônoma no meio social em que produz seu trabalho, pois esta é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. (FREIRE, 2011, p.138)

Entretanto, conforme Casadei Salles (2004), ao privilegiarmos a formação docente contínua na escola, não pretendemos negligenciar outros espaços de formação dos professores. É importante compreendermos diversos contextos em que a formação docente transcorre, para além do espaço escolar, ampliando e diversificando os saberes docentes. Nesta perspectiva, podemos lembrar que o professor se forma “nas lutas democráticas e sindicais, na vida familiar, nos momentos de lazer e de fruição estética e em tantos outros que, como se pode perceber, excedem a experiência profissional restrita ao ambiente escolar”. (CASADEI SALLES, 2004, p.4). Dessa maneira, considerar a diversidade de experiências formativas que cada professor carrega consigo consiste numa concepção que a formação

continuada em serviço se configura em um processo inconcluso e de permanente produção autoral do profissional docente.

É inegável a contribuição que estas instâncias formativas trazem para os professores, mas é preciso garantir um espaço no cotidiano escolar que seja absorvido dentro do horário de trabalho do professor, para que sua formação se torne sistemática e permanente. Contudo, a sistematização deve cuidar para que a reflexão sobre a prática docente não caia no mecanicismo e na rotina burocrática, além de evitar que o professor retome uma postura semelhante à do homem comum, o qual, segundo o filósofo Vazquez (1968, p. 14), "vê a si mesmo como ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência". O professor deve se submeter ao rigor metodológico que a profissão exige, na mobilização de seus saberes, na reflexão sobre sua ação, no seu trabalho coletivo e na construção de um projeto político pedagógico que prepare seus alunos para uma cidadania plena na sociedade.

Freire (1996) nos aponta para o exercício incessante de uma conscientização crítica: "[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica [...]" (FREIRE, 1996, p.39). Desse modo justificados por Freire (1996), insistimos que a formação contínua na unidade escolar carece se constituir em um momento importante da reflexão crítica sobre a prática, pois "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]" (FREIRE 1996, p.39).

A construção do pensamento crítico, tanto individual quanto coletivo, estabelece entre os participantes um fortalecimento pessoal e profissional de todo o corpo docente, que se desenvolve enquanto coletivo, nas relações pessoais e sociais, de modo que o professor se compromete com os projetos construídos pelo grupo, pois se sente parte do processo de decisão. Além disso, poder se sentir parte de uma instituição social contribui para sua identidade profissional, já que fornece elementos e referências essenciais à sua profissionalidade, além do sentimento de pertencimento e acolhimento entre seus pares, poder se reconhecer no grupo e ter respeitada sua individualidade. Isso se reproduz do mesmo modo na formação dos alunos. Faz com que eles se reconheçam como protagonistas em seu grupo, ao mesmo tempo em que sentem respeitadas as suas individualidades.

Entretanto, a observação sobre a condição social da profissão docente revela uma dificuldade em encontrar o prestígio profissional dos professores frente à falta de

reconhecimento da sociedade. Diferentemente de tantas outras profissões de nível superior atualmente, a posição social que ocupa a profissão do professor traz à tona o dilema da imagem desgastada em que ela está socialmente representada. Esta imagem é frequentemente relacionada à baixa remuneração da categoria, à precariedade das instituições escolares públicas e aos baixos índices de proficiência dos alunos aferidos nos sistemas de avaliação externa, entre tantos outros elementos que constata as deficiências da educação básica em nosso país.

O conhecimento advindo da experiência docente consiste na construção de um conhecimento coletivo e peculiar de cada grupo de estudo de professores, transformando estes momentos reflexivos em parte da sua formação individual e coletiva, à medida que esses se constituem como autores de sua própria prática pedagógica. Essa conscientização de sua autoformação potencializa a responsabilidade em sua atuação profissional, traduzindo-o como sujeito e produtor de conhecimento, mediador dos conhecimentos adquiridos pelos seus alunos e de uma transformação social significativa para eles.

Esse movimento aproxima a humanização do sujeito docente e sua relação direta com seus alunos. Com relação a esse processo, Bernard Charlot (2000) afirma que é importante discutir como ocorre a educação e o processo de humanização dos sujeitos. Para o autor, nascer é “penetrar nessa condição humana”, em que o ser humano entra em uma história singular e também na história maior da espécie humana. “[...] é entrar em um conjunto de relações e interações com os outros homens, onde ocupa um lugar e onde será necessário exercer uma atividade” (CHARLOT, 2000, p. 53).

Enfim, na análise da relação professor-aluno, muito da prática docente se justifica diante da responsabilidade do professor realizar constantes mediações diante da construção do saber de tantos alunos, além de colocar em prática tantas teorias e metodologias estudadas. A mobilização de seus saberes exige também sua observação do aluno enquanto indivíduo aprendente, além do sujeito que também estabelece relação com seu grupo, com o próprio professor, e que interpreta sua situação social por meio dessas relações.

Em vista disso, uma política de formação continuada deve propiciar a reflexão sobre o modo como o professor se relaciona com a sociedade, assim como se identifica nela, reconhecendo novos pressupostos para a sua prática docente. Assim, para Charlot (2000, p. 72), o aprender só faz sentido em “referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”.



Nessa perspectiva, a formação continuada fortalece a integração do corpo docente da unidade escolar, caracterizando o contexto de trabalho docente. Em um momento histórico em que a auto-imagem docente está desgastada pelas condições de trabalho em que o professor se encontra pela submissão a uma jornada exaustiva de trabalho e a uma remuneração salarial precária, o professor necessita encontrar em seus pares uma construção identitária coletiva que dê sentido e significado ao seu ofício, baseada na construção do projeto da escola com objetivos comuns, na conscientização da função social da escola e, sobretudo para o papel social do educador na formação integral dos alunos.

### **3. A FORMAÇÃO E O EXERCÍCIO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR**

“Vimos que as escolas têm traços culturais próprios a partir dos significados pessoais, valores, práticas e comportamentos das pessoas que nela trabalham e convivem. Entender a organização escolar como cultura significa dizer que ela é constituída pelos seus próprios membros que tanto podem criar um espaço de trabalho produtivo e até prazeroso ou um espaço hostil e estressante. Não estamos afirmando que na escola não devam existir conflitos, diferenças, interesses pessoais, interesses de poder. Eles existem e, por isso mesmo, é que instalar uma prática de participação, de negociação dos significados e valores, de debate, de discussão pública dos compromissos e dificuldades.”

José Carlos Libâneo

No segundo capítulo apresentamos a escola como contexto de trabalho do professor, como local privilegiado de formação docente, e como instituição social e cultural, que deve construir seu próprio projeto político pedagógico. São cinco subtítulos que o compõem: as condições de trabalho do professor – a docência em contexto, a cultura escolar e a formação docente na escola, a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) pela equipe escolar, o processo da formação continuada dos professores na construção do PPP da unidade escolar e a mediação na formação continuada dos professores na unidade escolar.

Neste capítulo, a unidade escolar é também observada como uma instituição dicotômica, que ora pode se constituir como um espaço potencial de transformação da condição humana, ora como um local legítimo de reprodução social. Os fatores que podem determinar qual função será privilegiada pela escola perpassa pela autonomia com que ela articula os seus agentes na construção e vivência de um projeto político pedagógico autoral e democrático.

#### **3.1. Condições de trabalho do professor: a docência em contexto**

A abordagem deste estudo sobre formação docente vem acompanhada de um aspecto muito importante para compreensão do professor que atua na educação básica brasileira, isto é, o profissional docente em exercício no seu local de trabalho. Para uma melhor compreensão sobre a formação continuada do professor, conhecer a instituição, a escola e a comunidade local em que ele atua é fundamental, assim como a análise sobre a interação com o espaço e com as pessoas com as quais ele trabalha, pois nas palavras de Tardif (2002), a experiência no

trabalho é fundamento do saber docente, ou seja, é critério imprescindível de sua formação e atuação profissional. Sob este ponto de vista, acrescentamos o conceito de Tardif:

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma, saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2002, p. 21).

De acordo com Pinto (2015), para compreender a profissão docente é muito importante que se considere em que condições o professor exerce sua função. A maneira como o professor atua é adquirida por meio de uma complexidade de vários contextos que devemos ponderar. Estas circunstâncias devem ser examinadas e relacionadas com os saberes docentes. Considerar como e onde foi realizada sua formação inicial, além de verificar qual instituição ele pratica sua atividade docente, e mais especificamente, observar qual escola ele exerce sua atividade são abordagens que precisam ser efetuadas para uma concepção mais fiel do que vem a ser a profissão docente.

Além disso, é preciso analisar como ocorre a relação da escola com seus atores e qual perspectiva a instituição escolar adota para o desenvolvimento do projeto político pedagógico. Compreender a formação do educador nessa perspectiva conduz a um tratamento da questão sobre o saber desenvolvido pelo professor em situação de trabalho. Dessa forma, torna-se fundamental a associação entre a formação do professor e a sua docência em contexto. Como observa Saviani:

[...] não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009, p 153)

Ainda em conformidade com Pinto (2015) podemos analisar a docência em contexto sobre três aspectos: a dimensão do contexto institucional, a dimensão do contexto da unidade escolar e a dimensão subjetiva do professor como pessoa e como profissional.

A primeira delas corresponde à dimensão do contexto institucional, que nos revela muitos elementos que interferem diretamente no exercício docente. A instituição que o professor trabalha é responsável pelas condições materiais do ambiente, desde a estrutura

física do prédio aos recursos didáticos. Ela também determina as condições de trabalho do professor, como a carga horária semanal e o horário remunerado para estudo e planejamento. Estes fatores podem garantir um regime exclusivo de dedicação do professor à instituição, o que, para a realidade do professor que atua na Educação Básica, parece uma conquista bem difícil de ser alcançada.

Podemos ilustrar esta precarização do trabalho docente, que vem ocorrendo pela já comprovada intensificação de sua jornada de trabalho, observando o denominado acúmulo lícito de cargo. A legislação vigente permite ao professor trabalhar em duas redes ou mais de ensino, ou em duas escolas de uma mesma rede educacional, com o objetivo de obter um aumento na sua renda salarial. As consequências dessa longa jornada de trabalho se traduzem em uma sobrecarga do exercício docente, uma situação denunciada por Apple há mais de duas décadas:

A intensificação ‘representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados’. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo. (APPLE, 1995, p. 39).

A segunda dimensão que Pinto (2015) faz referência consiste no contexto da unidade escolar. A escola carrega características peculiares, resultante de uma história construída dentro de uma comunidade local. Neste prisma, é possível compreender a peculiaridade de cada unidade escolar, que desenvolve seus projetos de acordo com suas especificidades e respeitando as prioridades discutidas em todos os segmentos que compõem a escola, alunos, pais, funcionários.

Esse fator é o que diferencia a escola, ainda que essa esteja dentro de uma rede de ensino mais ampla. As condições de trabalho dos professores advindas do ambiente escolar, além das relações estabelecidas entre os atores inseridos na unidade educacional, influenciam no modo como o professor conduz seu trabalho. Assim, conforme observam Tardif e Lessard:

O trabalho docente leva também as marcas da organização escolar: a autonomia dos professores é estreitamente canalizada pelo mandato da escola e sua maneira de organizar o trabalho. Em suas tarefas cotidianas, o professor trabalha em função dos programas e das finalidades escolares, (...) sendo que as suas interações são predeterminadas pelo ambiente organizacional (TARDIF e LESSARD, 2005, p.28).

Conforme Pinto (2015), a terceira dimensão da docência em contexto discorre sobre o professor como pessoa e como profissional, ou seja, a dimensão subjetiva do professor. Desse

modo, a compreensão do ser professor, na perspectiva adotada por Nóvoa, desde 1995, se traduz na constituição identitária da docência como “um lugar de lutas e de conflitos”, como “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 16). A relevância da subjetividade do professor no seu exercício docente também é considerada por Severino que explicita:

A educação é então uma atividade, uma prática mediante a qual buscamos aprender a praticar essa subjetividade e encontrar aí as referências para a nossa vida, para as nossas ações que constituem de fato nossa existência real. (SEVERINO, 2006, p. 186)

Nessa perspectiva, Pinto (2015) aponta uma característica anacrônica na atividade docente, pois, ao mesmo tempo em que o professor está trabalhando com seus alunos, em uma condição dialógica de interação, ele se encontra numa condição solitária profissionalmente, já que seus pares não estão com ele neste momento. Tardif e Lessard ilustram este contexto, em que o professor, sozinho, exerce sua docência, na interação com seus alunos:

[...] entrar numa sala de aula é mais que simplesmente penetrar num espaço neutro, é ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho universitário marcando a vida, a experiência e a identidade das gerações de professores; é fazer e refazer pessoalmente essa experiência [...] apropriar-se dela, prová-la e suportá-la, dando-lhe sentido para si e para os alunos. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 277).

Contudo, o fato do professor se encontrar só na sala de aula, não lhe permite uma atuação totalmente autoral, ou seja, nas palavras do autor a “sua autonomia em aula é sempre relativa” (PINTO, 2015, p.121). A limitação na atuação autônoma do professor ocorre porque sua ação advém de uma intencionalidade previamente discutida e planejada pelo grupo de professores da escola. Dessa forma, Nóvoa (2002) pondera que o trabalho pedagógico “[...] não é uma ‘prática individualizada’, mas sim um processo de escuta, de observação e de análise, que se desenvolve no seio de grupos e de equipes de trabalho”. (NÓVOA, 2002, p.28). Nesse sentido, o professor carrega no exercício docente um coletivo de experiências compartilhadas entre seus pares e mobiliza esses saberes na sua atuação em sala de aula. Contreras complementa a concepção de uma autonomia relativa exercida pelo professor:

A atuação docente não é um assunto de decisão unilateral do professor ou professora, tão-somente, não se pode entender o ensino atendendo apenas os fatores visíveis em sala de aula. O ensino é um jogo de “práticas aninhadas”, onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais. Deste ponto de vista, os docentes são simultaneamente veículo através dos quais se concretizam os influxos que geram todos estes fatores, e criadores de respostas mais ou menos adaptativas ou críticas a esses mesmos fatores (CONTRERAS, 2002, p. 75)

Dessa forma, procuramos explicitar o quanto é relevante entender que a docência envolve essas três dimensões aqui relatadas. A construção da identidade docente contempla a forma individual de atuação, considerando o processo de aprendizagem coletiva, também sendo determinada pelas características físicas, pedagógicas e humanas pertencentes à unidade educacional em que o professor desenvolve seu trabalho, além de estar marcada pelas orientações políticas da instituição em que o docente exerce sua profissão. A imersão no universo de atuação docente, portanto, contribui para a compreensão de sua identidade profissional. Assim, é possível tornar o professor um agente importante no seu processo de formação coletiva e individual, considerando seus saberes, suas expectativas e suas condições de trabalho.

Ainda em conformidade com o pensamento de Pinto (2015), “o trabalho do professor é desenvolvido fundamentalmente no contexto da escola em que atua” (PINTO, 2015, p.118). Isso reflete a representatividade do contexto escolar na atividade docente, e para compreender a influência da unidade escolar no exercício cotidiano do professor, precisamos verificar dois elementos que tornam cada escola uma instituição única: a cultura escolar e o projeto político pedagógico. Compreender a cultura de uma escola é mais do que observar como ela funciona, consiste também, na justificativa das ações das pessoas que nela estão inseridas. O projeto político pedagógico, por sua vez, consiste em um instrumento que acolhe a cultura de uma unidade escolar, podendo contribuir para o fortalecimento de sua autonomia. Propomos, a seguir, uma análise mais detalhada desses dois elementos.

### **3.2. A cultura escolar e a formação docente na escola**

Em conformidade com o pensamento de Nóvoa, registrado em 1998, podemos asseverar que a instituição escolar apresenta uma dinâmica muito particular e diferente de outras organizações sociais, e, portanto, sua compreensão deve ser diferenciada, por exemplo, da observação de uma instituição como uma “oficina ou fábrica”, pois [...] “a educação não tolera a simplificação do humano [...] que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta” (NÓVOA, 1998, p. 16). Nessa concepção, é relevante salientar que a essência peculiar da organização escolar precisa ser considerada na abordagem investigativa sobre a área da prática educativa exercida no contexto escolar. Portanto, para o autor:

[...] o olhar centrado nas organizações escolares não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no acto educativo. É esta capacidade integradora que pode conceder à análise das

organizações escolares um papel crítico e estimulante, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico (NÓVOA, 1998, p. 20).

Apoiados nas considerações de Arroyo, ponderadas em 1992, podemos reconhecer que a escola se caracteriza como uma instituição social e cultural, cuja organização apresenta concepções e expectativas muito específicas, que são delineadas por um processo histórico cultural permanente. Ademais, a sua estrutura de funcionamento está alicerçada no desenvolvimento das relações estabelecidas entre alunos, professores, funcionários e comunidade, e que estes indivíduos se constituem como agentes históricos e culturais. Sob este prisma, o autor fez a seguinte observação na época:

Falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e profissionais da escola carregam para estas suas crenças, seus valores, suas expectativas e seus comportamentos [...]. Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição. (ARROYO, 1992, p.48)

O reconhecimento da escola como uma instituição cultural precisa refletir na observância da estreita relação entre escola e cultura. Assim sendo, é imprescindível evocar o vínculo constante que foi estabelecido entre os campos da educação e da cultura durante a evolução da humanidade. Entretanto, a posição da prática educativa em uma perspectiva cultural requer uma compreensão da cultura sob um prisma passível de ser redimensionada e ressignificada, assim como o conhecimento escolar deve ser analisado como um “artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal” (NÓVOA, 2001, p. 145).

Assim, a instituição escolar apresenta uma situação específica em se relacionar com a cultura, pois se constitui como um espaço privilegiado para a disseminação do patrimônio cultural e ao mesmo tempo deve servir à sua função social de produção e reconhecimento da cultura de seus atores e também da comunidade local que atende. Deve-se atentar para a dinâmica em que se realiza a integração entre essas duas importantes finalidades da escola. Desse modo, desde 2001, nos esclarece Pérez Gómez:

[...] a escola deve ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações. O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que

constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17).

Na análise sobre as formas específicas em que a escola e a cultura desenvolvem sua relação, esbarra-se no elemento curricular, já que, segundo Silva:

[...] o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais (SILVA, 2009, p. 195).

Em respeito ao conceito de currículo aqui adotado, devemos observar que há necessidade em articular a sistematização do conhecimento científico padronizado com o reconhecimento cultural dos atores envolvidos no processo de escolarização. Nesse sentido, utilizamo-nos do pensamento de Sacristán (2013) para complementar que o currículo precisa se ocupar também de uma discussão ampla sobre os conteúdos culturais que serão discutidos no espaço escolar, visto que, em sua perspectiva, “a escola ‘sem conteúdos’ culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável” (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Desse modo, os conteúdos culturais, de ordem multidimensional, devem servir como critério importante na organização da atividade educacional e na elaboração dos currículos escolares. Ainda nessa perspectiva, destacamos a observação de Pérez Gómez:

A seleção de conteúdos destilados da cultura pública para seu trabalho na escola: o conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar. A cultura acadêmica se concretiza no currículo que se trabalha na escola em sua mais ampla acepção: desde o currículo como transmissão de conteúdos disciplinares selecionados externamente à escola, desgarrados das disciplinas científicas e culturais, organizados em pacotes didáticos e oferecidos explicitamente de maneira prioritária e quase exclusiva pelos livros-texto, ao currículo como construção *ad hoc* e elaboração compartilhada no trabalho escolar por docentes e estudantes (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 259).

Além disso, devemos considerar que a maneira em que as práticas de escolarização são perpassadas pelas condições culturais, apesar de conciliatória, por vezes, revela-se superficial, sendo justificada pela utilidade rasa e variante às concepções políticas e pedagógicas de cada contexto histórico social referente, deixando à margem a temática da justificação cultural da escola. Conforme Forquin, há mais de duas décadas, nos alerta que “o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão



da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade” (FORQUIN, 1993, p. 10).

A perspectiva desse posicionamento teórico sobre o campo educativo implica ainda em uma ampliação de sua esfera de intervenção, visto que abrange desde os processos de socialização dos indivíduos até os processos formalizados de escolarização. Neste cenário contraditório, há uma expectativa em que o conceito de cultura deva ser absorvido pela dinâmica educacional, mesmo que tal aquisição ocorra de modo segmentário e insuficiente, já que a escola se constitui um espaço formativo, em que oficialmente se transmite e se produz conhecimento. Nesta direção, “o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura” (FORQUIN, 1993, p. 13).

Considerando a concepção de Forquin em que a finalidade da educação escolar se traduz na perpetuação do conhecimento humano enquanto cultura, apontamos as afirmações de Pérez Gómez sobre o caráter conservador e reprodutor da instituição escolar. Nesse sentido, podemos conceber a escola com uma instituição social que tem como objetivo a garantia da manutenção social e cultural, por meio de uma reprodução oficialmente legítima e validada pela sociedade. Assim, a escola se apresenta como um espaço legítimo em que os princípios incentivados e reconhecidos são [...] “o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade ‘natural’ de resultados em função de capacidades e esforços individuais” (SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.16). Nessa concepção, uma escola que é igual para todos revela em sua prática educativa atividades uniformes para atender a homogeneidade. Moreira e Candau observam que:

[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 161).

Nesse sentido, os autores Sacristán e Pérez Gómez, desde 1998, nos despertam para o papel antagônico que a escola desempenha, uma instituição reconhecida e autorizada pela sociedade a reforçar as diferenças sociais e culturais de seus alunos e a mesma instituição ter a prerrogativa de tornar possível a transformação social, ao desenvolver o pensamento crítico dos alunos para que tenham condições de uma “participação ativa e responsável de todos os cidadãos considerados por direito como iguais” (SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.

20), de forma que esta atuação política, cultural e social seja fruto de uma educação de cunho emancipatório.

Para que a dicotomia existente na escola seja substituída pelo exercício de cidadania, ou seja, para que a educação como agente de transformação social seja praticada, a comunidade escolar deve utilizar sua autonomia, ainda que relativa, para fortalecer seus membros a participarem de uma escola democrática, que construa seus projetos decididos coletivamente, por meio de uma conscientização crítica da função da escola. Nessa perspectiva, podemos apresentar que:

[...] para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas formadas pela pressão reprodutora do contexto social [...] é preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciação e a criação (SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 26).

Um comprometimento da escola com um ensino que permita um acesso à diversidade, que estimule uma participação mais efetiva e democrática dos vários atores escolares contribui para o fortalecimento de uma educação transformadora. Para alcançar esse objetivo, a relação entre os diversos segmentos da equipe escolar precisa se tornar mais horizontal, proporcionando a todos os sujeitos envolvidos uma participação mais efetiva na construção de uma proposta educacional socialmente significativa, considerando a cultura empírica da comunidade escolar. Dessa forma, é importante delinear coletivamente qual tipo de educação vai ser consolidado no projeto da unidade escolar. Pérez Gómez acrescenta que é necessário:

[...] discernir os caminhos subterrâneos, tácitos e inconscientes, os propósitos pretendidos e aos não-previstos, os interesses e expectativas do professor e dos estudantes, à direção vertical da comunicação entre docente e estudante e à direção horizontal da comunicação entre os indivíduos e grupo de estudantes, o currículo oficial e o currículo oculto, às tarefas definidas como legítimas e aos projetos e resistências não-confessados, aos papéis e aos estereótipos latentes. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 284).

Nessa perspectiva, os atores escolares se constituem como coletivo por meio de práticas culturais compartilhadas. Assim, considerando os apontamentos de Certeau, desde 1995, destacamos que, além das práticas sociais, a cultura deve ser compreendida por meio do significado que representa para seus produtores, pois “a cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual uma ‘marca’ aquilo que outros lhe dão para viver e pensar”. (CERTEAU, 1995, p. 11).

É a partir das marcas, significados e sentidos impressos individualmente em cada pessoa da instituição educacional que se compõe a variedade constitutiva da cultura escolar a que essa pertence. A escola precisa lidar com o difícil desafio de firmar uma posição crítica frente ao discurso manipulador da elite dominante, alicerçado em estudos teóricos e realização de pesquisas, para que a diversidade cultural presente na escola seja privilegiada na construção do conhecimento escolar. Nesse sentido, Teixeira afirma que:

[...] a cultura interna das escolas varia como resultado da negociação que dentro delas se dá entre as normas de funcionamento determinadas pelo sistema e as percepções, os valores, as crenças, as ideologias e os interesses imediatos de administradores, professores, funcionários, alunos e pais de alunos (TEIXEIRA, 2002, p.40).

A conciliação desses elementos determina as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar. A escola pode ser um espaço propício para que seus frequentadores invistam na construção de um conhecimento significativo e que seja capaz de responder às inquietações e necessidades advindas do contexto em que estão inseridos. O que vai determinar o projeto político pedagógico que a escola acredita e desenvolve é a concepção coletiva dos atores escolares, advinda das constantes reflexões e discussões em que todo o grupo participe. Dentro desta construção coletiva, a formação docente precisa estar presente para incorporar os valores e significados inseridos na dinâmica educativa da unidade escolar. Para Candau:

O processo educacional e, conseqüentemente, a formação de educadores, são vistos quase que exclusivamente como uma dinâmica de interação humana, uma organização sistemática e intencional de diferentes componentes de um sistema ou da linha da conscientização, com características eminentemente político-sociais (CANDAU, 2003, p. 55).

Diante desse cenário, admitir uma formação continuada em serviço, reservada dentro de um horário de trabalho coletivo na escola, permite à equipe docente dialogar constantemente com as práticas de sala de aula articuladas com o projeto da escola. Esse diálogo sistemático promove tanto o desenvolvimento profissional da pessoa do professor quanto o desenvolvimento do trabalho coletivo específico da escola, pois evidencia e considera o contexto da comunidade escolar. Portanto, é imprescindível considerar as relações interpessoais e sociais desenvolvidas no contexto escolar como objeto de reflexão na formação docente, já que Pimenta, desde 2005, afirma que a profissão docente “[...] emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”. (PIMENTA, 2005, p. 18)

Criar uma estrutura que promova uma cultura da formação de professores, dentro da unidade escolar, significa transformar a condição de trabalho do professor da educação básica, que ultimamente, imerso na preocupação demasiada em cumprir sua tarefa de transmitir o conteúdo do ano letivo, de atender aos prazos de preenchimentos de notas e faltas, pouco tempo tem de refletir sobre a qualidade de seu trabalho e sobre a importância social de sua atividade. Abrir espaço, como este, para a formação continuada e participativa, eleva a situação do professor na sua responsabilidade social. Acolhemos assim, o pensamento de Nóvoa declarado há mais de duas décadas:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de autoformação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. (NÓVOA, 1995, p. 25-26).

Dessa forma, podemos considerar uma estrutura educacional, implementada e assegurada por legislação pertinente, que proporcione uma formação continuada dentro do horário de trabalho, para que os professores se consolidem enquanto pesquisadores e autores de suas práticas pedagógicas e se fortaleçam enquanto profissionais, de forma coletiva e individual. Esse espaço deve oferecer a oportunidade de o professor compreender a imagem que o outro, ou melhor, o que a sociedade atual lhe confere, além da imagem que o professor tem de si, num movimento de construção entre que tipo de professor você é, como ato de atribuição conferido pelo outro, e que tipo de professor você quer ser, a identidade para si, como ato de pertencimento. Nessa concepção, Pimenta e Lima destacam que:

[...] o professor é uma pessoa que tem marcas de sua história de vida e de sua experiência individual e coletiva. [...]. É importante que essa compreensão esteja presente em todos os momentos da ação docente, bem como na reflexão sobre os porquês da profissão, o sentido e a responsabilidade social de ser professor. (PIMENTA e LIMA, 2008, pp.146-47)

Para que o professor adquira uma postura crítica e reflexiva sobre sua prática é imprescindível a realização de encontros contínuos de formação docente, em que seja garantida a periodicidade e a inserção desse momento em sua jornada de trabalho. Desse modo, a disponibilização de momentos de reflexões compartilhadas entre os professores pode promover uma participação ativa do grupo, em que cada docente tenha voz para suas dúvidas,

mas que também tenha a oportunidade de explanar suas experiências positivas, na mobilização de seus saberes.

Nessa perspectiva, faz-se necessário apresentar a contribuição dada por Behrens, há vinte anos, elucidando que [...] “A essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”. (BEHRENS, 1996, p.135). Entretanto, a construção coletiva do saber docente, por meio da formação centrada na escola, não deve prescindir de uma apropriação de conhecimentos específicos, com um intenso aporte de estudo teórico. O professor precisa conhecer e ponderar sobre a produção acadêmica de sua área, pois além de obter fundamentos científicos para realizar uma observação reflexiva sobre sua ação docente, precisa também efetuar uma compreensão mais profunda do contexto escolar em que está inserido, pesquisando elementos possíveis para transformar a realidade cultural da instituição educacional em que exerce sua atividade docente.

As intervenções pedagógicas e culturais propostas pelo professor devem proceder de um estudo coletivo sobre a área da Educação, e também de uma reflexão sobre a produção dos especialistas, para que o professor se sinta confortável e capaz de conceber, discutir e produzir conhecimento dentro de seu campo de atuação. Nesse sentido, explica Libâneo:

Não se trata de requerer à pedagogia exclusividade no tratamento científico da educação; quer-se, no entanto, reter sua peculiaridade em responsabilizar-se pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos. [...] A multiplicidade de enfoques e análises que caracteriza o fenômeno educativo não torna desnecessária a pedagogia, antes ressalta seu campo próprio de investigação para clarificar seu objeto, seu sistema de conceitos e sua metodologia de investigação, para daí poder apropriar-se da contribuição específica das demais ciências. (LIBÂNEO, 2002, p. 39)

A formação continuada na escola garantida em horário de trabalho coletivo concede aos professores um sentimento de pertencimento a um grupo social e profissional. No conforto de estar entre os “seus”, o processo de formação docente, a partir da valorização de uma cultura comum, torna-se mais significativa, ainda mais quando esse pertencimento se dá pela construção coletiva do projeto político pedagógico da unidade escolar, no qual todos contribuem e se sentem parte dele. Esse processo, por meio da construção coletiva do projeto político pedagógico significativo para a comunidade escolar, possibilita aos docentes se constituírem como autores de sua prática pedagógica. Alarcão nos chama atenção para essa construção:

[...] O poder para organizar a educação não reside nas mãos individuais; pelo contrário, ele resulta das interações que entre todos se desenvolvem com vista ao

pensamento sobre o ato de educar e à criação de condições contextualizadas para que esse maravilhoso fenômeno possa acontecer. (ALARCÃO, 2007, p.94)

Portanto, é fundamental a conquista de um espaço dedicado à formação docente, dentro da unidade escolar, com uma frequência periódica e com uma intencionalidade coletiva de sistematizar as vozes dos professores. Desse modo, é preciso registrar e discutir sobre o que o grupo docente considera a respeito de seus saberes, suas inquietações, suas incertezas e suas interpretações realizadas por meio de um estudo fundamentado teoricamente, mas também, associado ao reconhecimento cultural da comunidade local, além aos anseios, suas aspirações e suas necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Para esse momento resultar em trabalho coletivo mobilizado pelos elementos mencionados, é necessário que o professor tenha oportunidade de se envolver com o estudo coletivo, à parte da correria dos corredores entre uma aula e outra, ou apenas por meio de comentários superficiais ou de informes de ordem organizacional ocorridos nos intervalos. Assim, desfrutamos do entendimento de Apple e Jungck registrado por Nóvoa, em 1991:

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...]. Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores. (APPLE & JUNGCK apud NÓVOA, 1991, p. 12)

O trabalho docente, além de múltiplo, carrega uma responsabilidade social, na medida em que se traduz na transformação da condição do sujeito que conscientemente aprende e se apropria desse conhecimento, tornando-se, então, agente participante da sociedade em que está inserido. Para que o processo dialógico de ensinar e aprender traga resultados positivos, faz-se necessário uma compreensão por parte do educador da importância e da complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

Esse entendimento, por sua vez, não acontece por acaso, ou pelo processo diário e mecânico de transmitir conteúdos simultaneamente a um grupo de alunos durante um ano letivo. Ao contrário, exige uma mobilização de múltiplos saberes, mas, acima de tudo, requer uma intencionalidade no seu ato de educar, que é adquirida por meio de um trabalho reflexivo sobre sua ação educativa. O modo de efetuar este estudo empreende tempo, conhecimento científico, além do comprometimento individual e coletivo.

Em concordância com as considerações de Pinto (2015), ao compreender que “[...] o PPP é o instrumento que cultiva a cultura escolar”, assumimos que é por meio da autonomia e da relação democrática existente entre os participantes na elaboração e consolidação do projeto político pedagógico que se observa o grau de intencionalidade e de sedimentação da cultura da escola. Assim, é imprescindível observar mais a temática da construção PPP no contexto escolar.

### **3.3. A construção do Projeto Político Pedagógico pela equipe escolar**

A complexidade da construção de um projeto político pedagógico pela escola advém do seu caráter dinâmico e inconcluso, uma vez que ele reflete o planejamento das ações pedagógicas que os componentes deste cotidiano escolar elegem como prioridade. Desse modo, é muito difícil o PPP acompanhar todas as ações ocorridas simultaneamente à sua implementação enquanto documento redigido, já que reflete as intenções pedagógicas e políticas da unidade escolar, que se encontra em constante movimento. Isto não retira a importância desse documento, ao contrário, ele pode ser um retrato original e específico que revela a organização e o funcionamento característicos de cada unidade escolar. À vista disso, ressaltamos as considerações apresentadas por Veiga:

O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade (VEIGA, 1998, p. 12).

A construção do projeto político pedagógico deve ser realizada pelos atores da unidade escolar, pois é na escola que se discutem a concepção, a efetuação, o acompanhamento e as possíveis intervenções de todo projeto pedagógico. É na unidade escolar que o trabalho educativo é posto em prática, tornando visível o impacto que esse processo educativo causa no educando.

Neste contexto, é muito importante compreender qual conceito de projeto político pedagógico a escola adota, sobre quais princípios são conduzidos e qual sistema metodológico é incorporado na sua elaboração. Assim, os caminhos pedagógicos que a unidade escolar deseja trilhar devem ser escolhidos por meio de um esforço coletivo, em que seja garantida a participação ativa de todos que compõem o grupo. Nesse sentido, como aponta Veiga:

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas,

corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. (VEIGA, 1998, p. 13).

Mais do que um documento obrigatório, o projeto político pedagógico pode ser incorporado pela escola de modo legítimo, se houver um processo de identificação e reconhecimento do contexto escolar. Para isto, é preciso oferecer espaço para que se conheça a unidade escolar sob as diversas perspectivas compartilhadas pelo grupo, e que os projetos da escola sejam originários dessas necessidades. Esse processo requer um tempo que precisa ser previsto no calendário escolar, além da disposição em organizar um espaço propício para que a equipe escolar possa participar, desencadeando, assim, uma oportunidade das pessoas se identificarem enquanto parte integrante do projeto. Sob este aspecto, Veiga nos adverte:

[...] o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns, definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. (VEIGA, 2003, p. 275).

Estabelecer uma relação horizontal no que tange à discussão coletiva do projeto da escola exige um fortalecimento da equipe escolar sob o aspecto coletivo, e que a gestão se constitua como democrática de fato. Proporcionar um diálogo para a elaboração do projeto, considerando toda a comunidade escolar, implica na absorção de todas as divergências surgidas no processo de discussão, em um exercício de escuta, de respeito às diferenças, mas que encontram no conflito de ideias pontos em comum e determinantes que são eleitos como fundamentais e que precisam ser planejados e executados. Ainda, de acordo com Veiga:

O projeto não é apenas perpassado por sentimentos, emoções e valores. Um processo de construção coletiva fundada no princípio da gestão democrática reúne diferentes vozes dando margem para construção da hegemonia da vontade comum. A gestão democrática nada tem a ver com a proposta burocrática, fragmentada e excludente; ao contrário, a construção coletiva do projeto político-pedagógico inovador procura ultrapassar as práticas sociais alicerçadas na exclusão, discriminação, que inviabilizam uma construção histórico-social dos sujeitos. (VEIGA, 2003, p. 277)

O processo de legitimação e pertencimento do projeto da escola pelos seus atores está vinculado ao grau de participação que cada um se encontra envolvido. Além do grau de participação, deve-se analisar o quanto de voz cada participante detém, e acima de tudo, se as necessidades peculiares da unidade escolar serão o ponto primordial do projeto, com todas suas características e problemas. Isso reflete na condição de atender o interior da escola sem a



preocupação organizacional de mostrar um documento para as instâncias superiores que controlam os números da Educação. Preservar a autonomia da unidade escolar consiste em uma das principais barreiras para a elaboração de um projeto político pedagógico autêntico. Nesta perspectiva, Veiga nos alerta:

Este é o desafio a ser enfrentado: compreender a educação básica e superior no interior das políticas governamentais voltadas para a Inovação regulatória e técnicas para buscar novas trilhas. (VEIGA, 2003, p 272-3)

A escola não é um equipamento social independente. Ela se encontra subordinada a várias instâncias de poder superior como a diretoria regional, as secretarias de educação, seja na esfera municipal, estadual ou federal. Dessa forma, é indispensável compreender a unidade escolar dentro de sua função social e perceber que sua autonomia é parcial e, por isso, deve ser constantemente demarcada.

A conquista e a preservação da autonomia na escola são condições importantes para a articulação e o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola. A conscientização de que a escola está inserida em um sistema educacional mais amplo e que cumpre diretrizes institucionais superiores permite avaliar formas de explorar possibilidades que elevem o grau emancipatório da unidade escolar, mesmo que dentro dos limites estabelecidos. O PPP pode promover uma nova posição mais criativa à escola, com o intuito de dirimir os conflitos existentes, na medida em que o indivíduo tenha oportunidade de se conhecer e reconhecer dentro da unidade escolar, e que a peculiaridade da escola tenha evidência na elaboração do projeto:

Normalmente, os planos dizem respeito ao instituído e o projeto como rumo deve garantir a revisão do oficial; sem negar o instituído, projetar o instituinte. Os projetos, a serem pensados e sistematizados, devem considerar sua imersão na diversidade, mesmo que sua origem diga respeito a um nascedouro comum, que frequentemente é estabelecido em instâncias superiores, como as Secretarias de Educação. Isso porque cada escola é o resultado do desenvolvimento de suas próprias contradições. (RESENDE, 1998, p 39)

Uma condição essencial para consolidar a autonomia da unidade escolar, com reflexos em seu projeto político pedagógico, é permeada pela conquista e pela vivência da democracia pelas pessoas que nela atuam, pois, a escola transforma os indivíduos também pelas relações que se desenvolvem no seu interior. Neste movimento, as pessoas que estão envolvidas no processo educativo se tornam o cerne da construção da autonomia escolar.

Dentro desta perspectiva, Nóvoa, há quase duas décadas, nos adverte que “o poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção responsabilizando diretamente os atores educativos” (NÓVOA, 1998, p. 17). Assim, podemos perceber a relação existente entre

a autonomia conquistada pela unidade escolar e o grau de adesão e comprometimento de seus atores para a tomada de decisões, que devem ser coletivas. Na medida em que o grupo se constitui como responsável pelas decisões apresentadas, previamente discutidas, e constantemente analisadas, a escola se torna gradativamente autônoma. Cabe lembrar as considerações de Freire, expressas há duas décadas:

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada, em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 41).

O processo de aquisição da autonomia por parte da escola requer de seus atores um esforço coletivo em compreender a dinâmica interna da escola e em conhecer o papel exercido por todos os segmentos que compõem a unidade escolar. Desse modo, a autonomia conquistada pela escola está diretamente relacionada ao poder de decisão do coletivo escolar. Assim, para a construção coletiva do PPP é importante evidenciar a voz do corpo docente, por meio da produção reflexiva do seu trabalho educativo no contexto escolar.

O protagonismo docente pode ser um importante instrumento no processo de autonomia da unidade escolar, considerando que a equipe de professores é parte legítima na elaboração do projeto da escola, pois, além de se constituir como elemento primordial na efetivação da aprendizagem escolar, desfruta dos requisitos fundamentais para a superação dos problemas educacionais específicos da unidade escolar.

O professor, na relação ensino e aprendizagem, é o profissional da educação que tem condições de mobilizar seus saberes para elaborar e refletir as intervenções necessárias para a superação dos problemas pertinentes ao processo de escolarização. A centralidade do coletivo docente nas decisões políticas e pedagógicas da unidade escolar contribui para uma participação ativa dos demais segmentos da comunidade escolar, na tessitura de uma relação democrática e na compreensão do papel social de todos os personagens do contexto escolar.

A escola não é um equipamento social isolado. Ela atua na relação humana, e por sua vez, precisa estar conectada com outros setores que também cuidam do ser humano. Por essa razão, o projeto da escola pode prever um diálogo com as demais secretarias como da saúde, cultura, segurança, serviço social, da habitação, do esporte e lazer, da moradia, do saneamento básico, enfim, setores primordiais que colaboram para uma cidadania plena. Esse contato pode ajudar a compreender a comunidade e o entorno escolar, além de contribuir para a identidade do projeto da escola.

Além disso, o PPP da escola precisa prever ações que contribuam para a autonomia cidadã do público que ele atende. Para que isso ocorra, é necessário um processo rigoroso do levantamento de ações que correspondam às necessidades sociais e políticas da comunidade escolar. Nesse sentido, há uma ampliação na exploração do contexto escolar e do entorno em que se encontra inserido. Para uma construção do PPP, faz-se necessário uma análise da cultura organizacional que considere a esfera pública além da instituição escolar. Dessa forma, na citação de Nóvoa, podemos compreender:

A totalidade dos elementos da cultura organizacional tem de ser lida ad intra e ad extra às organizações escolares, isto é, estes elementos têm de ser equacionados na sua 'interioridade', mas também nas inter-relações com a comunidade envolvente. De facto, se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é também um factor de diferenciação externa. As modalidades de interacção com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspectos centrais na análise da cultura organizacional das escolas. (NÓVOA, 1998, p.32)

A escola se evidencia como instituição educativa, em que a comunidade escolar se mobiliza em torno de um projeto discutido e construído coletivamente. Para a realização deste trabalho é importante que se empregue um esforço cotidiano a fim de que as ações sejam efetivadas. Ao mesmo tempo em que os atores devem estar envolvidos no processo e na execução do PPP, eles devem manter um espaço para poderem se distanciar do objeto e usufruir de uma clareza racional sobre os problemas educacionais. Nessa perspectiva, as secretarias de educação precisam oferecer condições para que os momentos coletivos de reflexão se tornem constantes na unidade escolar, de modo que seja possível “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 1992, p.29).

Na compreensão de que o coletivo escolar, sobretudo o corpo docente, precisa estar envolvido com a construção do PPP, é importante sustentar os mecanismos viáveis para esse envolvimento, de modo que a relevância esteja no processo de elaboração do projeto e não apenas na sua finalização em forma de documento sistematizado. Nesse pressuposto, compartilhamos do pensamento de Vasconcellos, que afirma:

Mais importante que um texto bem elaborado, é construirmos um envolvimento e o crescimento de pessoas, principalmente dos educadores, no processo de elaboração do projeto, através de uma participação efetiva naquilo que é essencial na instituição. Planejar com e não planejar para. (VASCONCELLOS, 2006, p.357)

Dessa forma, criar e sustentar mecanismos para a construção efetiva e democrática do PPP significa estabelecer um calendário escolar condizente com a complexidade do processo de uma ampla discussão, da análise coletiva e da revisão do projeto, superando assim, a

correria do cotidiano escolar, e privilegiando momentos em que o envolvimento e a participação dos sujeitos da escola seja efetiva. Uma maneira de garantir esses momentos consiste em garantir, dentro da jornada de trabalho do professor, um horário coletivo para a elaboração do projeto, para que todo o corpo docente se sinta responsável pelas propostas pedagógicas implantadas na unidade escolar.

### **3.4. O processo da formação continuada dos professores na construção do PPP da escola**

A promoção da análise da formação docente no âmbito escolar traz à tona duas dimensões interdependentes: a reflexão docente sobre sua ação pedagógica e a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola.

Na primeira, o objetivo é oportunizar o professor a refletir sobre sua prática pedagógica, observar seu olhar sobre a relação dialógica com seu aluno durante o processo ensino e aprendizagem, compartilhar suas experiências positivas e negativas durante este processo. Essa reflexão deve ter um caráter humano e profissional, pois uma característica não exclui a outra, já que de acordo com Freire (1996), a prática educativa, que deve ser vivenciada com afetividade e alegria, não elimina a seriedade da formação científica e a consciência política dos professores.

Na segunda, prima-se pela participação plena do professor, de modo que ele realmente se sinta parte importante da unidade escolar, como ator fundamental para a concretização da aprendizagem. Dessa forma, é indispensável estimular a sua atuação docente, em reuniões periódicas, com a participação de toda a equipe escolar, para garantir uma efetivação do processo escolar e da transformação social que a educação é capaz de provocar, por meio da discussão e implementação conjunta do PPP da escola.

De acordo com Vasconcellos, podemos compreender o projeto político-pedagógico:

[...] como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2002, p. 169).

Dentro da concepção de ressaltar a importância da construção coletiva do PPP da unidade escolar, é imprescindível defini-lo como um mecanismo de constante reflexão coletiva, que tem como objetivo propor ações educativas que consolidem o trabalho educativo

da escola, que garanta o atendimento das necessidades da comunidade escolar, e que propicie intervenções pedagógicas e sociais de forma autônoma. Por conseguinte, o PPP da escola, de acordo com Veiga (2003), deve ser compreendido como uma reflexão de seu trabalho diário, que oportuniza uma sequência de ações cotidianas, uma vivência de tomada de decisões de maneira democrática e descentralizada, além de um trabalho em cultivar um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório.

Desse modo, a construção do PPP deve se libertar de ações meramente burocráticas e provocar intervenções relevantes que transformem socialmente o contexto social da unidade escolar. Já que Veiga (1995, p.11) compreende o PPP como “a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”, é interessante investigar a participação do “todo”, ou seja, de todos os envolvidos, a começar pela integralidade do corpo docente, que além de ser um autor indispensável para a construção da prática pedagógica, junto com o aluno torna possível a relação dialógica ensino e aprendizagem.

Conclui-se, então, a relevância de se trabalhar de forma articulada a questão da cultura escolar e do PPP, na qual a prática docente se volta para a finalidade de colocar a escola como um lugar de produção de conhecimentos acadêmicos transformadores da condição social dos participantes da comunidade escolar. Não obstante, a escola é um espaço social no qual a vida dos alunos, funcionários e professores se relacionam efetivamente. No cotidiano escolar, os professores têm a oportunidade de trabalhar na sala de aula com seus alunos numa relação dialógica e profícua. Porém, as tomadas de decisões num contexto imprevisível dentro do processo de ensino e aprendizagem ocorrem de forma isolada e solitária. O espaço privilegiado para reflexão crítica da prática docente e seu fortalecimento por meio do estudo teórico deve se constituir nos horários coletivos de trabalho.

Nessa perspectiva, é preciso que se encontre um espaço garantido dentro do cotidiano escolar para proporcionar uma construção coletiva de todo o corpo docente da unidade escolar, ou seja, pela sua efetiva participação de todo o coletivo nesta construção. Para isso, faz-se necessário que a unidade escolar reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de toda a equipe docente, em período previsto em horário de trabalho. Além disso, os órgãos institucionais que regulamentam o funcionamento da escola precisam rever a composição de jornada de trabalho docente, de modo que seja possível um momento de formação continuada, em que todos os professores que atuam na escola tenham oportunidade de aprofundar seu conhecimento sobre a comunidade escolar e sobre os seus alunos, bem

como terem a oportunidade de melhor acompanhar, avaliar e participar ativamente do projeto da escola.

A organização da formação permanente dos professores prevista por uma regulamentação normativa precisa ser garantida pelos órgãos institucionais dirigentes da educação. A partir disso, a participação da equipe gestora na formação continuada, admitida no cotidiano escolar, precisa estabelecer uma sistematização e uma periodicidade para o horário coletivo de estudo.

A equipe diretiva também deve dar suporte ao corpo docente em relação às condições materiais e estruturais que o momento exige, e, principalmente, garantir um rigor metodológico, de modo que a reflexão da prática docente supere as insatisfações legítimas do grupo de professores e a produção pedagógica coletiva favoreça a prática educativa na sala de aula. Dessa forma, o trabalho do pedagogo escolar evidencia a coordenação do trabalho docente em colaboração com o grupo de professores.

### **3.5. A mediação na formação continuada dos professores na unidade escolar**

A figura do pedagogo escolar, que também pode ser encontrada com a nomenclatura de Orientador ou Coordenador Pedagógico, dependendo da designação da instituição escolar, apresenta em sua função uma característica articuladora do trabalho pedagógico na escola entre o corpo docente, o corpo discente, a prática educativa e a relação da escola com a comunidade local. Em relação à formação continuada do professor centrada na escola, dentro de um horário coletivo, podemos destacar o papel de mediador desempenhado pelo Coordenador Pedagógico (CP).

A tarefa deste especialista educacional em mediar uma formação que transforme a prática docente, exige dele um investimento sistemático no conhecimento científico produzido na área educacional, assim como um reconhecimento da unidade escolar que desempenha sua função, para poder planejar as atividades mais adequadas ao contexto e, assim, traçar um plano de trabalho para potencializar suas ações, com objetivos definidos e com o compromisso de dar suporte ao professor na condução de sua prática pedagógica.

Para que a mediação do pedagogo escolar na formação docente apresente resultados positivos, é preciso estabelecer uma relação horizontal com o corpo docente e consolidar uma posição de que o professor é o protagonista do processo educativo e, por essa razão, o docente é o detentor de elementos significativos que contribuam no desenvolvimento de ações que beneficiem a situação de aprendizagem do educando. A formação, então, precisa ser

considerada como uma construção de um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, e que o coletivo participe ativamente, dando espaço às diferenças de opiniões, às dúvidas e às incertezas, discutidas e refletidas, na busca de uma produção de conhecimento que resulte em uma situação de aprendizagem de primazia para os alunos.

Desse modo, podemos considerar o pensamento de Pinto (2011), o qual nos adverte sobre o papel do pedagogo escolar desempenhado na escola pública brasileira em nossa atualidade, destacando, assim, que esse especialista deve fundamentar seu trabalho no desenvolvimento do trabalho coletivo do corpo docente, mediando estes momentos formativos. Em conformidade com o pensamento do autor:

À medida que a tradição de atuação dos especialistas foi sempre marcada por práticas centralizadoras, e às vezes autoritárias, a perspectiva de pensar a atuação do pedagogo escolar inserida num trabalho coletivo é um modo de ressignificá-la a partir do respeito, cooperação e legitimação do trabalho docente. (PINTO, 2011, p. 138)

O processo de mudança da atuação da equipe gestora na unidade escolar deve permear uma relação horizontal com a equipe docente. Assim deve ser também a relação nos horários coletivos de formação, o pedagogo deve desempenhar o papel de mediador profissional, para auxiliar os professores que estão dentro da sala de aula a consolidarem uma aprendizagem significativa aos seus alunos.

A equipe diretiva precisa compreender que o professor, ao refletir sobre seu trabalho em sala de aula, sente necessidade de compartilhar suas frustrações, repensar sua prática e desenvolver ações pedagógicas para alcançar êxito na relação ensino e aprendizagem. A atividade docente exige muitas ações simultâneas e, por vezes, a mobilização dos saberes do professor em busca de uma prática educativa que tenha resultados positivos precisa ser elucidada e ratificada entre seus pares numa relação dialógica e profissional, que necessita de um momento fora da sala de aula para ser efetivada.

A mediação do pedagogo escolar consiste na articulação dos conflitos diagnosticados pelo corpo docente no ambiente escolar e a promoção de espaços de discussão e de compartilhamento das adversidades ocorridas no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a intervenção do especialista deve avançar no sentido de planejar momentos de trabalho coletivo, que tenham como finalidade a construção e o desenvolvimento de um projeto político pedagógico comprometido com solução dos entraves que prejudicam uma aprendizagem efetiva dos educandos.

#### **4. O HORÁRIO COLETIVO DE TRABALHO INSTITUÍDO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PERTENCENTE À REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

“A formação em serviço ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições de trabalho profissional. Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor. Especialmente, é imprescindível assegurar aos professores horas remuneradas para a realização de reuniões semanais, seminários de estudo e reflexões coletivas onde possam compartilhar e refletir sobre a prática com colegas, apresentar seu trabalho publicamente (contar como trabalham, o que funciona, as dificuldades, etc.), reunir-se com pais e outros membros da comunidade, participar da elaboração do projeto pedagógico-curricular.”

José Carlos Libâneo

Neste terceiro capítulo, empenhamo-nos em caracterizar, dentro da rede municipal de São Paulo, a origem da rede de ensino do município de São Paulo, a consolidação da carreira do magistério dentro da rede e a constituição das jornadas de trabalho docente. Também foi importante delinear a concepção e instituição da formação docente na unidade escolar e garantida dentro do horário de trabalho, assim como as possibilidades e os impedimentos para a participação do professor no horário coletivo de formação. O panorama apresentado teve o intuito de situar o leitor sobre a criação, a estrutura e a organização específica da rede institucional em que a unidade escolar observada nesse estudo está inserida.

Dessa forma, a composição do terceiro capítulo resultou em cinco subtítulos: a estruturação da rede de ensino e a trajetória da formação docente na prefeitura de São Paulo, a carreira do magistério na rede municipal de educação na cidade de São Paulo, o trabalho coletivo do corpo docente, a formação docente em serviço instituída dentro da jornada de trabalho e o papel do coordenador pedagógico nas escolas municipais de São Paulo.

##### **4.1. A estruturação da rede de ensino e a trajetória da formação docente na prefeitura de São Paulo**

Baseados nos apontamentos de Souza (2004), podemos apresentar um breve contexto histórico sobre a criação e a estruturação da rede educacional no município de São Paulo. A rede municipal de ensino de São Paulo foi instituída legalmente por meio do Ato nº 767 de 09 de janeiro de 1935, em que o prefeito da época, Fábio da Silva Prado, estabeleceu o Serviço Municipal de Parques Infantis. Em maio do mesmo ano, o Departamento de Cultura e Recreação tornou-se o órgão responsável pela educação paulistana, tendo Mário de Andrade



na direção, evidenciando um caráter inovador para a época, por meio da elaboração de projetos que estimulassem o desenvolvimento cultural, artístico e educacional na cidade de São Paulo. Dessa forma, a estrutura educacional do município de São Paulo teve como seu marco inicial a preocupação do investimento no desenvolvimento da educação infantil, transferindo a responsabilidade da educação fundamental municipal ao órgão estadual de ensino, por meio de convênio estabelecido entre a prefeitura e o estado de São Paulo.

Ainda em conformidade com Souza (2004), o contexto educacional do município de São Paulo privilegiando a educação infantil permaneceu até 1955. No ano de 1956, na gestão de Juvenal Lino de Mattos, foi criada a primeira escola de Ensino Primário sob a responsabilidade municipal, denominado Grupo Municipal de Ensino Primário do Jaçanã. Nesse mesmo ano, já na gestão de Wladimir de Toledo Piza, é instituído legalmente o Sistema Escolar Municipal, com a criação de 100 classes, e a série funcional de professor primário do município com a criação de 100 cargos de professores, que mais tarde tornaram-se 500 e, em seguida, 1.000. A maioria das vagas foi ocupada por professores jovens, recém-formados e, que recebiam salários quase três vezes maior do que o de um professor da rede estadual. Assim, a rede passou a atender na época cerca de 4.000 alunos.

Fundamentados em Fornazari (2009), podemos mencionar que uma diretriz pedagógica só foi implementada seis meses após o início do funcionamento do sistema de ensino paulistano, em fevereiro de 1957, também na gestão de Wladimir de Toledo Piza, com a criação do Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), com o objetivo de organizar uma metodologia pedagógica para orientar a recém-criada rede municipal de ensino (RME). Ademais, o SOP, composta por 14 orientadores pedagógicos, oferecia cursos de disciplinas do currículo para professores, cursos de organização e administração escolar para diretores.

Ainda em conformidade com Fornazari (2009), em 1959, na gestão de Adhemar Pereira de Barros, o SOP foi extinto sendo substituído pelo Departamento de Ensino Primário com uma Divisão Pedagógica e um Conselho Técnico. Nesse período, o Departamento Pedagógico constituiu doze escolas-piloto, onde os professores aplicavam técnicas de ensino de outras escolas, assim como os especialistas realizavam treinamento contínuo de professores.

Percorrendo nos apontamentos de Fornazari (2009), podemos relatar ainda que em 1967, na gestão de José Vicente Faria Lima, foi criado o Departamento Municipal de Ensino, na busca de alinhar o ensino municipal com as diretrizes nacionais da educação. Em 1972, na gestão de José Carlos de Figueiredo Ferraz, institui-se a Divisão de Orientação Técnica

(DOT) com o objetivo de orientar e acompanhar o trabalho pedagógico das unidades escolares. Em 1975, a DOT passou a se integrar com os Assistentes Pedagógicos e os Orientadores Educacionais para elaborarem projetos de ação pedagógica para as equipes escolares desenvolverem.

Apoiados em Souza (2004), podemos nos inteirar de um relatório elaborado em 1983 pela SME em que se avaliava o trabalho dos profissionais das escolas e da DOT. A análise do documento demonstrou que os professores apresentavam formação insatisfatória, que tinham dificuldade em adaptar as atividades educativas aos alunos de diferentes camadas sociais diferentes, que eram mal remunerados, o que os levavam a trabalhar excessivamente para compor uma remuneração necessária à sobrevivência. Ademais, os professores não eram atendidos nas suas reais necessidades na instrumentalização e empoderamento de seu trabalho docente, pois se sentiam meros executores do processo educacional, já que não participavam do planejamento técnico e pedagógico. Portanto, de acordo com Souza:

A trajetória da formação em serviço da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo nos mostrou que até o final de 1988, isto é, durante os 32 anos de Ensino Fundamental, os professores tiveram uma formação baseada em cursos, encontros, oficinas, palestras, e seminários oferecidos aos professores e especialistas (Coordenadores Pedagógicos, Diretores e Supervisores). A formação se caracterizava por treinamentos, reciclagens, capacitações. (SOUZA, 2004, p.126)

Ainda de acordo com Souza (2004), uma formação em serviço garantida dentro da jornada de trabalho docente e, portanto, remunerada, foi concebida durante a gestão de Luiza Erundina (1989-1992), período em que Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação, entre 1º de janeiro de 1989 a 27 de maio de 1991, dando continuidade de seu trabalho o educador Mário Sérgio Cortella, até o final da gestão de Luiza Erundina.

Durante esse período, a concepção de formação docente continuada foi amplamente discutida e redimensionada. Sobretudo, o desenvolvimento de um projeto que viabilizasse uma formação que ocorresse ao longo da carreira profissional, incluindo a escola como espaço privilegiado da formação, com pauta de discussões e estudos sobre a prática pedagógica, os saberes e experiências docentes, a vida cotidiana da sala de aula e da escola, e também as questões sociais, políticas e organizacionais do contexto em que a escola estivesse inserida.

Durante esse período, torna-se imprescindível mencionar que foram constituídos três sindicatos dos profissionais da educação do município de São Paulo, que se encontram atuantes até os dias de hoje. O primeiro sindicato mencionado consiste no Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo (APROFEM), que se tornou sindicato

em novembro de 1988. Até então a entidade era uma associação, criada em 1981, denominada Associação dos Professores Municipais da Zona Leste (APROMUL), e em 1986, transformada em Associação dos Professores e Funcionários do Ensino Municipal de São Paulo (APROFEM). Em seguida, registramos a criação do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM), que foi consolidado como sindicato em 19 de novembro de 1988, anteriormente reconhecido como uma associação, a Associação dos Professores e Especialistas em Educação no Ensino Municipal (APEEEM), criada em 1978. Por fim, podemos apontar o Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (SINESP), que foi fundado em 1992 por gestores educacionais, em defesa da carreira do magistério e valorização da categoria.

Ainda em relação à concepção da formação docente, realizada na escola, dentro do horário de trabalho, na rede municipal de São Paulo, foi admitida em 1992, na gestão Luiza Erundina, por meio da criação do Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo (Lei nº 11.229/92), que permitia ao professor optar por uma Jornada de Tempo Integral (JTI), que garantia um tempo remunerado destinado à formação dos professores na unidade escolar. Dessa forma, apoiados em Domingues:

“[...] A jornada de tempo integral, como foi concebida, atendia uma mudança de educador como sujeito que reflete sobre sua própria prática e propõe mudanças no seu fazer pedagógico. Por isso previa mais tempo na escola para a realização do trabalho coletivo da equipe um salário maior, compatível com este perfil de educador.” (DOMINGUES, 2004, p.30)

Desde a criação da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo (RMESP), podemos observar que o crescimento do atendimento educacional aos alunos paulistanos acompanhou o crescimento populacional da cidade de São Paulo. Atualmente, a RMESP se constitui como um amplo sistema de ensino, que atende diariamente quase um milhão de alunos. O quadro a seguir é apresentado o atendimento ofertado pelo sistema de ensino municipal.

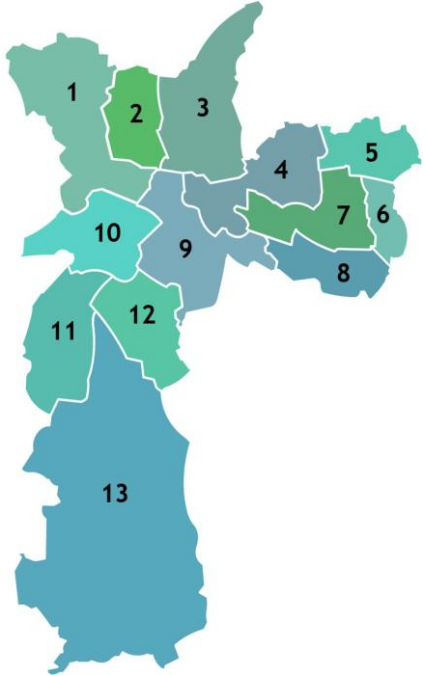
**Quadro 1 - Total de vagas e matrículas oferecidas por modalidade de ensino**

Modalidade de Ensino	Total de Turmas	Vagas Oferecidas	Atendimentos	Em Processo de Matrícula
Educação Infantil	30.346	502.962	490.145	1.229
Educação de Jovens e Adultos	1.734	57.493	51.000	0
Ensino Fundamental	14.356	447.388	424.611	0
Ensino Técnico Médio	158	6.001	4.921	0
Total de Atendimento	46.594	1.013.844	970.677	1.229

Fonte: SME/ Referência: ano de 2016.

A RMESP é composta por treze diretorias que dividem o município de São Paulo, denominadas de Diretoria Regional de Educação (DRE): Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçana/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel. Podemos observar as diretorias de acordo com o mapa a seguir.

**Quadro 2 - Diretorias Regionais de Educação do município de São Paulo**

	<p>Diretorias Regionais de Educação</p> <p>1 Diretoria Regional de Educação Pirituba</p> <p>2 Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia</p> <p>3 Diretoria Regional de Educação Jaçanã/Tremembé</p> <p>4 Diretoria Regional de Educação Penha</p> <p>5 Diretoria Regional de Educação São Miguel</p> <p>6 Diretoria Regional de Educação Guaianases</p> <p>7 Diretoria Regional de Educação Itaquera</p> <p>8 Diretoria Regional de Educação São Mateus</p> <p>9 Diretoria Regional de Educação Ipiranga</p> <p>10 Diretoria Regional de Educação Butantã</p> <p>11 Diretoria Regional de Educação Campo Limpo</p> <p>12 Diretoria Regional de Educação Santo Amaro</p> <p>13 Diretoria Regional de Educação Capela do Socorro</p>
--	---

Fonte: SME/ Referência: ano de 2016.

A rede promove o atendimento dos alunos em um total de 3.518 unidades escolares. As escolas se caracterizam em espécies diversas, de acordo com a faixa etária, ou a modalidade de ensino. A rede compreende quatro Centros de Convivência Infantil/Centros Infantis de Proteção à Saúde (CCI/ CIPS), que atendem filhos de funcionários da PMSP com idade de zero a seis anos; três Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI), que atendem crianças indígenas de zero a seis anos; 317 Centros de Educação Infantil Direto (CEI Direto), que atendem preferencialmente crianças de zero a três anos de idade, sendo administrados diretamente pela PMSP; 358 Centros de Educação Infantil Indireto (CEI Indireto), que atendem preferencialmente crianças de zero a três anos de idade, em convênio de administração e pessoal e com repasse de recursos por criança atendida; 46 Centros Educacionais Unificados – EMEF (CEU - EMEF), que atendem crianças do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental localizadas em Centros Educacionais Unificados; 47 Centros Educacionais Unificados – EMEI (CEU - EMEI), que atendem crianças de quatro a seis anos (pré-escola) localizadas em Centros Educacionais Unificados; 45 Centros Educacionais

Unificados – CEI (CEU - CEI), que atendem crianças de zero a três anos localizadas em Centros Educacionais Unificados; 16 Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos, que atendem jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio em idade própria; três Centros Municipais de Capacitação e Treinamento (CMCT), que são centros de capacitação e treinamento de jovens para o mercado profissional (Educação Profissional em nível básico); 1.296 Creches Particulares Conveniadas, que atendem preferencialmente crianças de quatro a seis anos de idade e que recebem um repasse per capita pelo atendimento; seis Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE), que atendem crianças com necessidades auditivas especiais; 498 Escolas Municipais de Educação Infantil, que atendem crianças de quatro a seis anos (pré-escola); 500 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), que atendem crianças do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental; oito Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM), que atendem crianças do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª à 3ª série do Ensino Médio; uma Escola Técnica, administrada pela Fundação Paulistana de Educação Técnica e Tecnológica que atende jovens em Educação Profissional com cursos técnicos na área da Saúde; além de 365 Movimentos de Alfabetização (MOVA), organizações conveniadas com a PMSP que mantêm turmas de alfabetização de jovens e adultos, com repasse de recursos por classe.

Para a compreensão total da dimensão da rede municipal de São Paulo, torna-se importante mencionar o número dos trabalhadores da educação. Entre os mais de 63 mil servidores que atuam na área da educação municipal, podemos **destacar** os profissionais que exercem suas funções diretamente nas unidades escolares. São 41.614 professores, 7.967 educadores que trabalham no apoio operacional ou administrativo (limpeza, vigilância, cozinha, escrituração e inspeção de alunos), 328 supervisores escolares, 1.686 Coordenadores Pedagógicos, 1.213 Diretores de Escola e 865 Assistentes de Direção.

A apresentação de um panorama em que se observam diversos números para ressaltar a proporção em que se constitui a rede municipal foi considerada imprescindível para a compreensão do estudo realizado, pois a formação docente concebida dentro do horário de trabalho contempla várias modalidades de ensino e tipos de escolas dentro da rede.

#### **4.2. A Carreira do Magistério na Rede Municipal de Educação na Cidade de São Paulo**

Entre muitos tipos de formação continuada em serviço, este estudo examina o modelo de formação contínua implantada na Prefeitura do Município de São Paulo que investe em uma formação em serviço centrada na escola. O horário coletivo de estudo oferecido aos professores dessa rede é regulamentado por legislação específica. Esse espaço é reservado aos professores para a elaboração de um projeto que articula o estudo teórico, a prática docente e o projeto político pedagógico.

A modalidade de formação efetuada na rede municipal de ensino de São Paulo se encontra delineada por decretos e portarias que regulamentam o horário de trabalho coletivo. Trata-se de uma legislação muito específica que delimita a carga horária e a frequência da realização dos encontros, assim como a proposta pedagógica utilizada os requisitos exigidos para a participação dos profissionais nesse espaço. Nesse sentido, para a compreensão da dinâmica de formação, é importante observar a estrutura oficialmente prevista que organiza a formação docente centrada na escola, no caso deste estudo, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) de São Paulo.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo está subordinada ao sistema nacional de ensino e se encontra consonante à legislação federal vigente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que destaca como prioridade em sua redação, a valorização dos profissionais da educação. Assim, o ingresso na carreira do magistério deve ocorrer por meio de concurso público, um aspecto positivo para a conquista profissional educacional. Outro ponto fundamental consiste na garantia estabelecida para o período de planejamento e avaliação da atividade docente ser incluída na carga horária de trabalho. (Artigo 67. Lei 9.394 de 20/12/1996).

A carreira do magistério municipal compreende duas classes, a dos docentes e dos gestores educacionais. Em relação aos professores, podemos encontrar três cargos distintos, o de Professor de Educação Infantil, o de Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e o de Professor de Ensino Fundamental II e Médio. O Professor de Educação Infantil (PEI) atua especificamente nos Centros de Educação Infantil (CEI), com crianças de zero a três anos, e perfaz uma jornada básica de 30 horas de trabalho semanais. Dessas 30 horas semanais, cinco são destinadas ao horário de estudo e planejamento coletivo e individual. A hora-aula desempenhada pelo PEI compreende a hora-relógio, ou seja, ele trabalha seis horas diárias, cinco em sala de aula e uma hora diária em horário coletivo, para estudo, planejamento e formação docente.

O Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pode trabalhar em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), com crianças de quatro e cinco anos ou em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), com alunos que estão entre o 1º e 5º ano. O de Professor de Ensino Fundamental II e Médio também atua na EMEF, entre o 6º e 9º ano, ou em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM), porém, na rede municipal de São Paulo, este tipo de unidade educacional é muito raro.

A nossa pesquisa ocorre em uma EMEF, e, portanto, encontramos nesse contexto de trabalho, o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e o Professor de Ensino Fundamental II e Médio. Os professores em questão podem trabalhar em três tipos de jornada. A Jornada Básica do Professor (JB) é cumprida pelos profissionais que optaram pela manutenção da jornada instituída pela Lei 11.434/93, correspondendo a 20 horas-aulas semanais. A hora-aula corresponde a 45 minutos.

Dessas 20 horas, 18 horas-aula são desempenhas pelo professor com regência, ou seja, em sala de aula, e duas em horas-atividade. É importante ressaltar que atualmente os professores ingressam na RME na Jornada Básica do Docente (JBD), que corresponde a 25 horas-aula de regência e cinco horas-atividade, perfazendo um total de 30 horas-aula semanal, ou seja, a única jornada possível para o professor que deseja ingressar e atuar no ensino fundamental do município de São Paulo nos dias de hoje é a jornada básica do professor (JBD), devendo cumprir 25 horas-aula em sala de aula, três horas-atividade na unidade escolar e duas horas-atividade em local de livre escolha.

Portanto, podemos compreender que a Jornada Especial Integral de Formação (Jeif) consiste em uma jornada de trabalho que o professor deve fazer uma opção anual. Além disso, a Jeif está condicionada a uma série de requisitos e impedimentos advindos da legislação municipal para que seja garantida a participação docente, subordinando o professor a uma condição instável sobre a jornada que vai desempenhar anualmente.

#### **4.3. A formação docente em serviço instituída dentro da jornada de trabalho**

Para participarem do horário de estudo coletivo, os professores devem optar por uma jornada semanal de 40 horas-aula, a Jornada Especial Integral de Formação (Jeif). O ingresso do professor na Jeif ocorre mediante opção anual, desde que completado o número de horas aula que compõem a referida jornada. Isso quer dizer que a participação na Jeif é condicionada à atribuição de 25 horas-aula em regência, com turmas definidas. Dentre às 15

horas adicionais da Jeif, 11 horas aula semanais obrigatoriamente na escola, quatro são destinadas às horas-atividades cumpridas em local de livre escolha.

Dessa forma, das 11 horas aula que devem ser cumpridas na unidade escolar, três horas são destinadas à preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico e correção de avaliações, denominadas de horas-atividade cumpridas individualmente. Assim, oito horas-aula deverão ser obrigatoriamente cumpridas em trabalho coletivo, à formação docente evidenciada no Projeto Político-Pedagógico e para planejamento de ações pedagógicas que contribuam para a aprendizagem dos educandos. (Portaria 6572/14 – SME).

A primeira situação que pode impedir o professor de participar do horário de estudo é decorrente da Jeif ser uma jornada de opção, mesmo que o professor tenha sua jornada composta de 25 horas-aula, ele pode declinar da jornada, ou seja, permanecer sem o horário coletivo de trabalho.

A segunda situação ocorre aos professores de Ensino Fundamental II e Médio, que são optantes pela JEIF, mas que não conseguem o número de aulas legalmente estabelecido, então eles permanecem na unidade escolar, com o número inferior às 25 horas-aula, em atividades de Complementação de Jornada (CJ<sup>2</sup>), na substituição da falta do professor regente ou acompanhamento ao professor da mesma área de conhecimento.

A terceira situação são os professores que ocupam a vaga no módulo<sup>3</sup>, nesse caso, podem ser professores de ensino fundamental I ou II, o que significa que esses professores ficam sem regência na unidade educacional, mas substituem aulas no caso da ausência do professor regente. Se não for necessária a substituição, eles acompanham o professor de sua área de conhecimento, e no caso do fundamental I, preferencialmente salas que correspondem o ciclo de alfabetização (1º ao 5º ano).

Diante do cenário apresentado, fica evidenciada a fragmentação do corpo docente a partir da composição de jornada docente, pois institui impedimentos normativos para a participação do horário coletivo em conformidade com a jornada em que o professor está submetido, negligenciando, assim, sua condição de professor integrante da rede municipal de

---

<sup>2</sup> Complementação de Jornada (CJ): professor de ensino fundamental II, efetivo da rede municipal, sem o total de 25 aulas atribuídas, que completa sua carga horária na substituição da ausência do professor regente.

<sup>3</sup> Módulo: professor efetivo da rede municipal de ensino, sem aulas ou turmas atribuídas, em uma unidade escolar, com a incumbência de acompanhar o professor regente em sala de aula ou substituí-lo em sua ausência.



ensino, que desenvolve suas atividades em uma unidade escolar de ensino fundamental, pertencente à instituição municipal da cidade de São Paulo.

#### **4.4. O trabalho coletivo do corpo docente**

A unidade escolar se caracteriza como um espaço institucional que presencia o encontro de muitas pessoas diferentes, possibilitando, assim, a existência da diversidade, e, portanto, precisa se transformar em um ambiente que relacione a sua estrutura e o seu funcionamento em favor da comunidade em que está inserida, favorecendo o diálogo, a consciência e autonomia, por meio de um trabalho coletivo, para que haja efetiva participação de todos na elaboração e efetivação do PPP da escola.

O exercício da participação nas decisões pelo coletivo da escola deve se basear por um princípio que considere a equipe escolar como o grupo de especialistas responsável pela construção de uma proposta pedagógica adequada para as demandas da unidade escolar, considerando que a equipe escolar é composta pelo corpo docente, pela equipe diretiva e pela equipe de apoio. O objetivo é que o corpo docente consiga realizar um trabalho pedagógico com qualidade, para preparar seus alunos para a sociedade, onde poderão participar ativamente e, para tanto, faz-se necessário ter como objetivo a inclusão, superando as diferenças econômica, cultural e pedagógica.

Dessa forma, o trabalho político e pedagógico da escola é da responsabilidade de todo o corpo docente, a qual não pode ser imputada a quem não vivencia a construção desse trabalho. Questionamos como o professor pode se sentir responsável se ele não tiver voz na tomada de decisões em momentos de horário coletivo garantidos em sua jornada de trabalho. A consolidação de um trabalho coletivo parte do princípio que todos os envolvidos tenham os mesmos direitos de expressar sua opinião, de ouvir todos os seus colegas e de participar da negociação em que todas as vozes caminhem para um consenso.

Compreender como foram decididas as propostas pedagógicas da escola torna o professor parte responsável pela efetivação das mesmas. Em conformidade com as considerações de José Carlos Libâneo, ressaltamos a constituição de todo o corpo docente:

O corpo docente é constituído pelo conjunto dos professores em exercício na escola, que tem como função básica realizar o objetivo prioritário da escola, o ensino. Os professores de todas as disciplinas formam, junto com a direção e os especialistas, a equipe escolar. Além do seu papel específico de docência das disciplinas, os professores também têm responsabilidades de participar na elaboração do plano escolar ou projeto pedagógico-curricular, na realização das atividades da escola e nas decisões dos Conselhos de Escola e de classe ou série, das reuniões com os pais

(especialmente na comunicação e interpretação da avaliação), da APM e das demais atividades cívicas, culturais e recreativas da comunidade. (LIBÂNEO, 2004, P.129)

Uma escola que deseja vivenciar uma gestão democrática precisa estar disposta a implementar mecanismos que garantam a plena participação do corpo docente, de forma que todos participem do trabalho pedagógico, pois o planejamento escolar pressupõe a organização do trabalho coletivo docente. Fortalecer o trabalho do corpo docente na escola significa considerar os diferentes percursos trilhados pelos professores e respeitar como cada um se posiciona diante do coletivo. O professor precisa ter uma posição autônoma entre seus pares no momento de planejamento e reflexão docente, para que sua prática educativa tenha um reflexo emancipatório na formação do aluno. Nessa perspectiva, José Gimeno Sacristán nos elucida que o planejamento consiste em:

[...] uma função básica dos professores/as em certas condições de trabalho em que eles refletem sua profissionalização. Em seu exercício se evidenciam ideias, habilidades profissionais, experiências prévias e opções éticas dentro de um contexto dado que se pode e se deve modificar, porque a realidade dominante na prática educativa costuma nos revelar que o professor/a é tecnicamente dependente nesta função, o que não convém em um modelo educativo que pretenda favorecer a autonomia profissional e a educação de qualidade. O importante é analisar as consequências que os modelos adotados têm para o desenvolvimento do currículo, para o desenvolvimento profissional e para a aprendizagem dos alunos/as e ver como se pode ir além do dado. (SACRISTÁN, 2000, p. 273).

Assim, o professor precisa vivenciar a autonomia docente por meio de uma proposta educativa produzida de forma coletiva e que, nesse processo, ele possa compreender a escola e suas finalidades. Dessa forma, ele poderá estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem mais democrática com seus educandos em que ele propicie ao educando uma participação efetiva nas decisões do projeto da escola, contribuindo para o seu protagonismo e a sua cidadania.

#### **4.5. O papel do Coordenador Pedagógico nas Escolas Municipais de São Paulo**

Conforme nos apresenta Domingues (2009), a origem do cargo de Coordenador Pedagógico na rede Municipal do Ensino de São Paulo ocorre na década de 1980. Após uma reestruturação nesta rede municipal de ensino, em 1982, as funções de Assistente Pedagógico e de Orientador Educacional deixaram de ser subordinadas ao Secretário Municipal de Educação e passaram a responder diretamente ao Diretor da Escola. Em 1985, sob novas discussões sobre a carreira do magistério, outro regimento foi redigido determinando que o cargo de coordenador pedagógico substituisse os cargos de Orientador Educacional e

Assistente Pedagógico. Nessa época, havia poucos orientadores e assistência efetivos, pois o último concurso realizado fora em 1976 e os ocupantes da função eram designados, o que dificultava oposição às diretrizes da administração. Para ilustrar o contexto, a autora cita o relato de Fusari sobre o período que culminou na constituição do cargo de Coordenador Pedagógico:

Avaliações sucessivas e o próprio avanço das teorias de ensino foram mostrando o limite da divisão técnica do trabalho no interior das escolas apontando para direção de que, em vez da função especializada, a necessidade maior era o trabalho coletivo, conjunto, no qual os professores deveriam somar as competências e não ficar se debatendo na luta pela reserva de espaço de trabalho de cada um. Diretores, orientadores educacionais e assistentes pedagógicos deveriam trabalhar conjuntamente. Após 1985 as funções de AP e OE foram fundidas, não sem certa comoção, criando-se assim o cargo de coordenador pedagógico (CP) como hoje é conhecido. (FUSARI apud DOMINGUES, 2009, p. 72)

Domingues (2009) também descreve na trajetória do Coordenador Pedagógico (CP) desde a criação de seu cargo uma busca na realização de um trabalho mais pedagógico e menos burocrático. Entre as muitas atividades que o CP exerce, uma das principais está ligada ao acompanhamento do trabalho docente e à articulação da formação docente na escola. Essa característica se intensificou com a promulgação da Lei nº 11.229/92, que proporcionou aos professores cumprir uma Jornada de Tempo Integral (JTI), que lhes assegurava uma complementação em sua carga horária semanal remunerada, destinada à formação docente em serviço na escola.

Atualmente, o Decreto nº 54.453/13 regulamenta as atribuições do Coordenador Pedagógico na rede municipal de ensino de São Paulo e determina que o profissional seja responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação.

A legislação municipal estabelece que para a atuação do profissional da Educação na Coordenação Pedagógica é necessária a formação acadêmica na área da Pedagogia, obtida em Licenciatura Plena em Pedagogia, ou Pós-Graduação *stricto ou lato sensu* em Educação. Essa exigência mínima em relação à formação inicial corresponde às demandas complexas que o CP deve atender e, para isso, ele precisa possuir um repertório teórico básico para seu desempenho. De acordo com o professor Umberto Pinto (2011), os profissionais que atuam como gestores educacionais precisam ter uma formação especializada que se encontre no campo da Pedagogia. Assim:

Essa contribuição do pedagogo consubstancia-se, fundamentalmente, em torno do trabalho docente-discente – ao oferecer suporte pedagógico para que os professores garantam as aprendizagens dos alunos – numa atuação que media os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nas escolas. Para tanto, esse profissional deve ter uma formação qualificada no campo do conhecimento pedagógico. (PINTO, 2011, p.18)

Em consonância com a Lei 13.758/04, o último edital do concurso de acesso de Coordenador Pedagógico prevê alguns requisitos para ser candidato ao cargo. Além de deter a escolaridade exigida já mencionada, o profissional deve ser professor efetivo na rede municipal de ensino e ter experiência mínima de três anos no Magistério. Essas condições, imputadas pelo ensino municipal de São Paulo, sob o prisma do professor e autor Umberto Pinto (2011), evidenciam a importância de o Coordenador Pedagógico dispor de uma experiência anterior como professor para assegurar o reconhecimento das posições que ele ocupa dentro da unidade escolar, já que o desenvolvimento de seu trabalho depende da parceria com os professores.

Não obstante, uma trajetória profissional docente legitima um compromisso do profissional com a melhoria da qualidade da educação escolar. Contudo, além da experiência na carreira docente, o CP precisa conhecer os princípios pedagógicos que regem os processos educativos escolares que extrapolam os saberes docentes, ou seja, nas palavras do autor, “não basta ele ser um dos pares dos professores”. (PINTO, 2011, p.19)

O papel do Coordenador Pedagógico na rede municipal de São Paulo, baseado nas orientações normativas, está intimamente ligado ao trabalho com a equipe docente. Suas atividades transcorrem na efetivação do trabalho coletivo, na implementação do projeto político-pedagógico da unidade educacional, no planejamento de ações que promovem o engajamento da equipe escolar e na articulação de ações, com o objetivo de integração da unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social.

As variedades de tarefas acima mencionadas exigem do profissional uma característica articuladora no seu trabalho. Para desempenhar com êxito esse papel, é necessário que o CP possua, o que o professor Umberto Pinto (2011, p.20) denomina de “saberes relacionais”, por parte de especialistas. Isto quer dizer que o coordenador deve estabelecer um diálogo aberto e democrático com todos esses grupos diversificados dentro e fora da comunidade escolar, mas, para o autor, esses saberes devem ser um meio para que os interesses pedagógicos sejam o principal objetivo do trabalho do pedagogo na escola.

Nessa perspectiva, o CP exerce sua função dentro da escola, exigindo uma mobilização de conhecimentos práticos acompanhados de concepções profundamente teóricas

no campo da Educação. Dessa maneira, ele deve ser um constante estudioso sobre as áreas científicas que envolvem a área educacional, mas deve estar atento também ao cotidiano de sua unidade escolar, para que as reflexões pedagógicas sejam uma prática de todos os profissionais da escola. Sua atuação abarca pontos diversos dentro da escola. Nesse sentido, esclarece Libâneo:

A caracterização de pedagogo-especialista é necessária para distingui-lo do profissional docente. Importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola). Caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas que nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. (LIBÂNEO, 2001. p.165)

Nas escolas da prefeitura do município de São Paulo, desde a legislação instituída em 1992, é garantido um horário coletivo de trabalho remunerado para os professores. O horário de trabalho coletivo é um espaço destinado à discussão do projeto pedagógico e a um estudo teórico que reflita na prática docente e, por conseguinte, na aprendizagem do aluno. Desde a criação e implantação do horário coletivo remunerado, o Coordenador Pedagógico se constituiu como principal responsável por esse horário de formação.

Dessa forma, a formação docente se tornou um desafio, pois o coordenador precisa assegurar, nesse horário, o aprofundamento teórico, realizado por meio de leitura de textos acadêmicos e sua respectiva contextualização, além de uma sistematização das atividades docentes relatadas e as reflexões metodológicas concernentes as essas práticas.

O CP também deve criar oportunidade para que todos os professores tenham suas práticas educativas evidenciadas e todo o grupo se beneficie com as experiências compartilhadas, promovendo um ambiente de acolhimento, de respeito e de horizontalidade nas relações pessoais. Igualmente, esse profissional precisa se responsabilizar para que o horário coletivo de trabalho traga contribuições para a mobilização de conhecimentos que sejam significativos para os professores, e, do mesmo modo, para a construção da relação dialógica entre o professor e o aluno.

O trabalho do CP desenvolvido em parceria com os professores, que participam ou não do horário coletivo na escola se caracteriza como uma de suas principais funções dentro da escola, pois a intervenção pedagógica na prática educativa reflete uma melhora na aprendizagem dos alunos. Desse modo, é importante compreender sobre a identidade profissional dos professores que trabalham nesse espaço institucional, a jornada docente a que esses professores são submetidos e a carreira que desenvolvem dentro da rede municipal.

## 5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA EMPÍRICA

“Todo Projeto de Formação de Educadores pressupõe que haja mudanças no âmbito das instituições escolares; é preciso que se tenha consciência de que isto é possível e urgente, porém difícil e moroso. Elas acontecem a longo prazo. Elas não são feitas por decreto. Elas passam pelo amadurecimento pessoal das pessoas envolvidas no processo; passam pela consciência que o coletivo tem da necessidade de mudanças.”

Jozimas Lucas

Neste quarto capítulo nos preocupamos em ponderar sobre a trajetória percorrida na pesquisa empírica, em discorrer sobre os procedimentos adotados durante o processo de estudo, assim como registrar as observações sobre o contexto da pesquisa de campo e a unidade escolar em que foi desenvolvido o estudo.

Desse modo, nesse capítulo, também nos coube especificar o trabalho de coleta de dados, além de apresentar o contexto em que se efetivaram as entrevistas dos grupos focais, assim como as entrevistas individuais, para então, partimos para a análise dos dados e seus resultados. Assim, a configuração do capítulo se resume em três subtítulos: o percurso metodológico na escola campo, a análise sobre a produção dos dados decorrentes da pesquisa e a síntese da observação advinda das entrevistas.

### 5.1. Percurso metodológico na escola campo

Os procedimentos metodológicos adotados no presente estudo seguem uma abordagem qualitativa, modalidade de pesquisa que se caracteriza pelo aspecto dinâmico apresentado nas relações estabelecidas entre a pesquisadora e os pesquisados, conforme Ludke e André (1986). Nesse sentido, efetuamos a conexão entre os conhecimentos acumulados durante o processo de pesquisa documental e bibliográfica e os dados coletados no contexto observado, considerando que os sujeitos pesquisados relataram suas experiências, assim como uma percepção própria acerca delas.

Dessa forma, ainda em conformidade com Ludke e André (1986), podemos compreender que as principais características de uma abordagem qualitativa se encontram no estudo realizado, pois teve como objeto da pesquisa empírica um ambiente genuíno, no caso uma escola municipal de ensino fundamental, como seu referencial legítimo das informações adquiridas, assim como a pesquisadora se constituiu como principal instrumento no processo do estudo empírico. Os dados coletados foram predominantemente descritivos e o cuidado adequado foi dispensado no decorrer da pesquisa de campo. Por fim, a análise dos dados absorveu um processo indutivo, além de ter sido considerado o significado que os participantes da pesquisa atribuíram às coisas e à sua trajetória de vida.

O ambiente da realização da pesquisa empírica foi uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF) de São Paulo, pertencente à Diretoria Regional de São Miguel (DRE MP), uma das treze diretorias que compõem a rede municipal de ensino. Por se tratar de uma EMEF, os alunos atendidos frequentam o ensino fundamental, do 1º ao 9º ano. A escola atende os alunos em dois turnos de aula, no período da manhã, das 07h às 11h50, e no período da tarde, das 13h40 às 18h30. A unidade atende aproximadamente 800 alunos, divididos em 25 turmas, 13 no período da manhã, e 12 no período da tarde.

A escola possui 14 salas de aula, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma sala de leitura, quadra poliesportiva, além do elevador e sanitário que garantam a acessibilidade de alunos com dificuldade de locomoção. A unidade ainda conta com uma sala para a direção, a secretaria, a sala de coordenação, a sala de professores, uma sala para o horário de estudo dos professores, um refeitório para os funcionários, outro para os alunos, a cozinha onde é preparada a merenda e um pátio. Conta também com um quadro de 59 profissionais da educação sendo servidores da prefeitura de São Paulo, entre equipe gestora, equipe de apoio e equipe docente.

A equipe gestora é formada pela diretora, duas assistentes de direção e duas coordenadoras pedagógicas, a equipe docente é composta por professores do ensino fundamental I e de ensino fundamental II, a equipe de apoio comporta atualmente os auxiliares técnicos de educação (ATE) que trabalham na secretaria e na inspetoria de alunos. A equipe de apoio, que exerce funções na área de limpeza e manutenção da unidade escolar, assim na preparação da merenda escolar foi paulatinamente substituída por empresas terceirizadas. A terceirização desses dois setores da escola se tornou uma realidade nas escolas da rede municipal de São Paulo, uma vez que o último concurso público para ocupar os cargos de agente escolar ocorreu em 2001, na gestão da prefeita Marta Suplicy. Desde então, a prestação do serviço terceirizada da política de merenda escolar foi implementada pela prefeitura de São Paulo e coordenada pela Secretaria Municipal de Gestão (SMG), que teve início no ano de 2001, e foi totalmente executada no ano de 2009, na gestão do prefeito Gilberto Kassab.

O critério da escolha da unidade escolar para a realização da pesquisa seguiu alguns requisitos: não incidir no local de trabalho da pesquisadora, atender crianças do primeiro ao nono ano, e por esse motivo ter em seu quadro professores do ensino fundamental I e II, o ambiente comportar professores integrantes da Jornada Especial Integral de Formação (Jeif) e, portanto, participarem do horário coletivo de trabalho. E também, as pessoas envolvidas no

estudo aceitarem participar da pesquisa empírica, por meio de concessão e participação das entrevistas.

Além da receptividade, a escola mencionada apresenta um horário coletivo de formação diferente do que muitas escolas municipais de ensino fundamental passaram a aderir após o processo de extinção do turno intermediário, que compreendia o período das 11h às 15h. Atualmente, de acordo com a SME, entre as 554 escolas de ensino fundamental da rede municipal, apenas duas unidades escolares ainda comportam o turno intermediário. Por conseguinte, as unidades escolares de ensino fundamental com funcionamento em dois turnos representam uma realidade quase majoritária, que desencadeou um movimento de se estabelecer ao horário coletivo de formação o período de intervalo dos turnos de atendimentos dos alunos, ou seja, entre 12h e 13h30, devendo ser contemplado quatro vezes por semana.

Desse modo, torna-se significativo registrar a excepcionalidade no horário coletivo de trabalho que a escola campo contempla. A unidade escolar mantém dois horários de formação, um na parte da manhã, de segunda-feira e quarta-feira, no horário das 10h15 às 13h15, e outro na parte da tarde, de terça-feira e quinta-feira, no horário das 12h15 às 15h15. Outra característica que a diverge de muitas escolas da rede consiste em admitir professores de fundamental I e professores de fundamental II no mesmo horário de formação.

No primeiro contato com a unidade educacional, participamos de uma reunião com a equipe diretiva da escola, disponibilizamos uma cópia do projeto para cada integrante, e explicitamos o objetivo da incursão no espaço escolar como parte do estudo. Ao final da sessão, obtive anuência expressa da diretora, condição exigida do comitê de ética, para início da pesquisa empírica. Os contatos seguintes foram mediados pelas coordenadoras e ocorreram na sala dos professores e demais dependências da escola, onde ficamos à disposição dos professores para esclarecimento do projeto, assim como tivemos a oportunidade de assimilar o cotidiano da escola, dos alunos, dos professores, dos projetos que eram desenvolvidos e atividades extraclasse. Após esse período de dois meses, foram agendadas as entrevistas com os participantes, que aceitaram fazer parte do estudo.

As entrevistas tiveram início em setembro de 2015, com a participação dos dois grupos de estudo existentes na unidade escolar, utilizada a técnica do grupo focal. Os dois grupos tinham a mesma composição de seis integrantes. A decisão em incluir os dois grupos para participarem dessa pesquisa partiu das características comuns que os qualificavam para a discussão, pois vivenciavam a temática do trabalho, propiciando riqueza para a metodologia



do estudo. Para contribuir com essa afirmação, ressaltamos o pensamento de Morgan e Krueger apud Gatti:

[...] a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas em grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações. De modo que isso não seria possível apenas com observação, entrevista ou questionários. Emergir uma multiplicidade de pontos de vista, processos emocionais, pelo próprio contexto criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar. Permitir trazer à tona respostas mais completas possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem às respostas. (MORGAN E KRUEGER apud GATTI, 2005, p. 9)

A sala de estudos específicos para o horário coletivo foi o ambiente escolhido para as entrevistas dos grupos, pois era um espaço livre de barulho e de situações que permitissem distrações ou interrupções causadas pelas situações cotidianas da escola. Os participantes se acomodaram em volta de uma mesa central, possibilitando assim a visualização de todos os envolvidos. Informamos aos participantes o objetivo da pesquisa como parte do estudo sobre a formação docente realizada na rede municipal de ensino em que eles trabalham.

Em seguida, explanamos sobre o roteiro de questões que seriam desenvolvidas com o intuito de amenizar a ansiedade dos sujeitos envolvidos e de estimular a discussão que deveria ocorrer durante a sessão. Por fim, foi realizada a leitura do Termo de Consentimento, cujo preenchimento e assinatura foram efetuados pelos sujeitos da pesquisa. Todos foram avisados que o evento seria gravado e concordaram com o recurso utilizado.

A pesquisa também se concretizou por meio de quatro entrevistas individuais, com dois professores de ensino fundamental I e dois professores de ensino fundamental II. O critério de escolha foi a não participação desses docentes no horário coletivo de trabalho. As entrevistas individuais ocorreram em locais distintos, duas entrevistas foram na sala da coordenação, uma ocorreu no laboratório de ciências e uma na sala dos professores, respeitando a rotina da escola, e aproveitando os espaços livres de ruído e possíveis distrações nos momentos das entrevistas.

As entrevistas individuais foram propostas aos professores que não participam do horário de estudo com o objetivo de compreender suas histórias e motivos pelos quais, em sua particularidade, abdicam do horário de formação. A relação profissional com o coletivo na unidade escolar perpassa por pessoas singulares, a verificação nos casos individuais permitiu uma instrumentalização mais próxima da complexidade do contexto pesquisado. Nessa perspectiva, nos apropriamos do pensamento de Lahire, quando nos apresenta:

Deslocando o olhar para os casos particulares, ou, melhor ainda, para a singularidade evidente de qualquer caso a partir do momento em que se consideram

as coisas no detalhe, o sociólogo mostra aquilo que os modelos teóricos fundados no conhecimento estatístico e na linguagem das variáveis ignoravam ou pressupunham (LAHIRE, 1997, p. 32).

Em relação ao conteúdo, conduzimos as entrevistas dos dois grupos participantes, desvelando as questões norteadoras sobre a carreira e a trajetória profissional dos entrevistados, a participação no horário coletivo, a contribuição do horário de estudo às práticas docentes e ao processo construção do projeto político pedagógico da escola. Do mesmo modo, as entrevistas individuais foram encaminhadas por meio de questões sobre carreira e trajetória profissional, a não participação no horário coletivo, o reflexo da não participação nas práticas docentes e no processo de construção do processo político pedagógico da escola.

Para proceder à coleta de dados, foi utilizada a transcrição das entrevistas gravadas dos grupos focais e das entrevistas individuais. A gravação em áudio procurou assegurar fidedignidade aos discursos, passível da reconstituição *ipsis litteris* das sessões de entrevistas, tanto as dos grupos focais quanto as individuais. Desse modo, obtivemos um material confiável para uma análise posterior.

Na captação das informações coletadas, assim como no decorrer de todas as opções adotadas no percurso da pesquisa, preocupamo-nos em interpretar criticamente o sentido e o significado dos relatos e das atitudes dos sujeitos pesquisados, para que o fato da pesquisadora pertencer a um contexto de experiência profissional semelhante ao dos participantes da pesquisa não prejudicasse a cientificidade do estudo.

## **5.2. Análise sobre a produção dos dados decorrentes da pesquisa**

Finalizada a coleta de dados da pesquisa empírica, partimos para a etapa da análise e interpretação do material produzido. Apoiados em Moraes (1999), consideramos, então, a metodologia da análise de conteúdo, para responder aos objetivos do estudo realizado. A análise de conteúdo possibilitou à interpretação das informações manifestas explicitamente nos textos provenientes das transcrições das seis sessões de entrevistas gravadas em áudio: quatro individuais e duas em grupo focal.

Em seguida, ainda em conformidade com Moraes (1999), submetemo-nos a um processo metódico e rigoroso da análise do material. Assim, os textos transcritos foram organizados de forma que pudessem ser manuseados, lidos e relidos cuidadosamente, no intuito de se especificar as categorias descritivas de análise, por meio de palavras-chave e agrupamento de ideias principais. Em uma leitura inicial, foi possível reconhecer o que

poderia haver de aproximação nas respostas dos dois grupos entrevistados, assim como dos entrevistados individualmente. Também foi relevante nessa etapa lembrar o contexto no qual as mensagens foram produzidas, para poder interpretar todo seu significado. Como nos elucida Moraes:

É importante salientar que neste processo de fragmentação de um texto necessariamente se perde parte da informação do material analisado. A leitura feita representará sempre uma perspectiva do pesquisador. Entretanto, na medida em que se tem consciência de que não existe uma leitura objetiva e completa de um texto, esta perda de informação pode ser justificada pelo aprofundamento em compreensão que a análise possibilita. (MORAES, 1999, p.17)

O trabalho de ponderar os aspectos significativos do conteúdo, além do problema da pesquisa, assim como articulá-los ao fundamento teórico esteve presente durante todo o processo de constituição das categorias. Para cada uma das categorias foi produzido um texto síntese para expressar o conjunto de significados em cada uma das três unidades de análise.

Dessa forma, a organização das três categorias de análise sobre as entrevistas dos dois grupos focais respeitou a seguinte ordem:

- a) contribuição da participação no horário coletivo de trabalho para a prática docente;
- b) contribuição da participação no horário coletivo de trabalho para a construção do projeto político pedagógico da unidade escolar;
- c) integração com todo o corpo docente na construção do PPP da escola.

De outro modo, a organização das três categorias de análise sobre as quatro entrevistas individuais respeitou a seguinte ordem:

- a) fatores determinantes descritos pela não participação do entrevistado no horário coletivo de trabalho;
- b) integração com todo o corpo docente na construção do PPP da escola;
- c) elementos positivos elencados pelo entrevistado na hipótese da possível participação no horário coletivo.

Em seguida, utilizamos as citações diretas produzidas pelos entrevistados no material original. No processo interpretativo procuramos uma maior profundidade na análise.

### **5.2.1. As entrevistas em grupo**

As entrevistas consolidaram uma interação entre os participantes e a pesquisadora, pois as aproximações do contexto e dos sujeitos foram se firmando nas visitas que antecederam à gravação da entrevista. Na apresentação do roteiro semiestruturado, a primeira parte da entrevista era de cunho informativo, onde as participantes discorreram sobre dados

pessoais e profissionais, como nome, formação acadêmica, tempo de magistério na rede municipal de São Paulo e de participação no horário coletivo de trabalho.

Como estávamos sentadas em forma de círculo, todas as participantes seguiram uma sequência, que começou da esquerda para a direita, em relação à pesquisadora. A segunda parte da entrevista estava relacionada à experiência das entrevistadas no horário coletivo de trabalho e seus desdobramentos. As participantes, então, relatavam suas observações aleatoriamente, sem obedecer a uma ordem, e não necessariamente participavam de todas as questões. Por vezes, completavam o pensamento da colega, para discorrer sobre a temática proposta, por vezes, permaneciam em silêncio, exigindo da entrevistadora as intervenções necessárias ao prosseguimento da entrevista.

Assim, no processo de análise dos dados referente às entrevistas dos dois grupos, destacamos que a pluralidade de informações correspondentes ao roteiro e condizentes com objeto de estudo evidenciavam que os entrevistados destacaram um reflexo positivo do horário de trabalho coletivo na vida profissional dos participantes. O resultado do trabalho de análise culminou na delineação de três categorias:

- a) contribuição da participação no horário coletivo de trabalho para a prática docente;
- b) contribuição da participação no horário coletivo de trabalho para a construção do projeto político pedagógico da unidade escolar;
- c) integração com todo o corpo docente na construção do PPP da escola.

O primeiro grupo a ser descrito será chamado de Matutino, pois a equipe se reúne no horário de segunda e quarta, das 10h15 às 13h15. Dos integrantes desse grupo, três possuem o cargo de Professor de Ensino Fundamental I (Fund I) e três participantes são professoras de Ensino Fundamental II e Médio (Fund II). Todas as professoras que participaram desse grupo são do sexo feminino e o tempo de carreira na rede municipal varia entre três e 33 anos. As seis integrantes se encontram entre o 1º ao 3º ano de participação no horário coletivo de formação. Para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa, nomes de flores foram adotados como fictícios. Os sujeitos das pesquisas serão chamados de Acácia, Begônia, Camélia, Dália, Estrelícia e Flor de Lis, preservando o anonimato dos entrevistados. Procuramos traçar o perfil de cada participante:

**Acácia** é professora de ensino fundamental II, na área de Matemática, tem nove anos de atuação no magistério da prefeitura, é o primeiro ano que participa do horário coletivo de formação.

**Begônia** é professora de ensino fundamental II, na área de Português, é professora da rede há 24 anos, é o segundo ano que participa do horário coletivo de formação.

**Camélia** é professora de ensino fundamental II, na área de Artes, atua no magistério da prefeitura há quatro anos, é o terceiro ano que participa do horário coletivo de formação.

**Dália** é professora de ensino fundamental I, atua no magistério da prefeitura há três anos, é o terceiro ano que participa do horário coletivo de formação.

**Estrelícia** é professora de ensino fundamental I, trabalha na prefeitura como professora há três anos, é o terceiro ano que participa do horário coletivo de formação.

**Flor de Lis** é professora de ensino fundamental I, tem 33 anos de atuação no magistério da prefeitura, é o terceiro ano que participa do horário coletivo de formação.

O segundo grupo focal será chamado de Vespertino, pois o grupo se reúne no horário de terça e quinta, das 12h15 às 15h15. Em relação aos sujeitos de pesquisa, quatro participantes possuem o cargo de Professor de Ensino Fundamental I e dois participantes detêm o cargo de Professor de Ensino Fundamental II.

Todos os componentes do grupo são do sexo feminino, o tempo de carreira de magistério na prefeitura é de cinco a 33 anos, o tempo de participação no horário coletivo de formação varia entre três a 17 anos. Para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa, nomes de flores foram adotados como fictícios. Os sujeitos das pesquisas serão chamados de Gardênia, Hortênciã, Iris, Jasmim, Kalanchoe e Lavanda, preservando o anonimato dos entrevistados. Procuramos traçar o perfil de cada participante:

**Gardênia** é professora de ensino fundamental II, na área de Português, tem dez anos de atuação no magistério da prefeitura, participa do horário coletivo de formação há seis anos.

**Hortênciã** é professora de ensino fundamental II, na área de Ciências, tem dez anos de atuação no magistério da prefeitura, participa do horário coletivo de formação há quatro anos.

**Iris** é professora de ensino fundamental I, atua no magistério da prefeitura há 33 anos, participa do horário coletivo de formação há 22 anos.

**Jasmim** é professora de ensino fundamental I, atua no magistério da prefeitura há 20 anos, participa do horário coletivo de formação há cinco anos.

**Kalanchoe** é professora de ensino fundamental I, é professora na rede municipal há 18 anos, participa do horário coletivo de formação há 17 anos.

**Lavanda** é professora de ensino fundamental I, é professora na rede municipal há 15 anos, participa do horário coletivo de formação há cinco anos.

a. Contribuição da participação no horário coletivo de trabalho para a prática docente

Na análise sobre a contribuição da participação da formação continuada, no horário coletivo de trabalho, para a prática docente, duas situações foram destacadas pelo grupo matutino. A primeira delas foi mencionada unanimemente pelas seis participantes e consiste na troca de experiência docente entre os colegas, com reflexos na superação das dificuldades na atuação educativa em sala de aula.

Eu acho que muitas das coisas que a gente lê são importantes, mas em minha opinião, o mais importante, mesmo... é a troca de experiência que um apresenta, uma conversa com o outro e a gente fala: olha, não tinha tido essa ideia, acho que isso reflete na sala de aula... para mim conta essa troca. (Flor de Lis)

Às vezes, sozinho você acha que não consegue com um, conversa com outro e o outro te mostra um caminho. Porque você está no meio da situação, não consegue ver o caminho. E o outro fala não, você pode vir por aqui, por aqui e até mesmo a leitura. A coordenadora sempre traz coisas da nossa prática e que você fala “olha só, não tinha pensado nisso”. (Camélia)

A segunda questão levantada como contribuição da Jeif na prática docente se traduziu na relevância da leitura e reflexão de produções científicas na área da educação, que são previamente selecionadas pelo grupo, no início do ano letivo, para a composição do horário de Jeif.

É uma oportunidade de ler também, a gente vai se aprimorando em relação à leitura, e em relação aos temas discutidos na leitura também, porque a gente sempre tem a leitura de um texto que antecede o momento da troca de experiência. (Begônia)  
Quando a gente faz Jeif consegue ter esse momento de aprofundamento da leitura... No começo a gente conversa sobre o que vai ler, direcionando a leitura para o que se vai trabalhar durante o ano. Claro, que durante o caminho, às vezes, podem aparecer outras coisas, mas no começo do ano a gente já define as leituras para as discussões. (Acácia)

Na análise sobre a contribuição ou não da participação no horário coletivo de trabalho para a prática docente, duas situações foram destacadas pelo grupo vespertino, a primeira foi marcada pela trajetória da implantação da Jeif nas escolas e a vivência de algumas participantes em relação a essa implantação.

O que eu notei é essa diferença na Jeif, com todas essas trajetórias dos anos da Prefeitura. Quando iniciou em mil novecentos e bolinha, a gente era.... Todo mundo estava perdido, você não tinha uma linha de trabalho. Eu lembro que eu estava na EMEI na época, a coordenadora não sabia o que passar pra gente e a gente ficava lá muitas vezes para bater papo. Eu lembro até hoje de uma ex-diretora que falou que a gente não estava lá para engorda, era para estudo..., mas a gente não tinha o que estudar porque eles não tinham material. Pareceu que foi meio jogado no início, foi em 1992 (gestão da prefeita Luíza Erundina), 1993 (gestão do prefeito Paulo Maluf)... Lá atrás mesmo, mais de 20 anos então você não tinha... A gente ficava caçando o que ler, “o que a gente vai ler?”, então você ficava totalmente perdida... Aí eu fico lembrando aquela época e a gente só tinha quatro horas de aulas: trabalhava, das 15h20 as 19h20, entrava às 13h30 pra fazer Jeif, fazia Jeif... A gente se reunia para ler, ninguém tinha essa formação que tem hoje, esses critérios que a gente segue hoje... Foram muitas coisas jogadas pra gente mesmo. (Iris)

Bom, eu não tinha ideia de como seria a Jeif. Quinze anos na rede... Mas na verdade, eu comecei aqui nessa unidade a participar da Jeif com o Girassol (CP) praticamente. E a partir do Girassol, a gente aprendeu muito e essa caminhada foi se construindo e até hoje. A gente aprendeu muito sobre escritores e isso ajudou muito a gente sobre a prática. Sobre a formação... Traz muitas coisas interessantes pra gente e dentro das novas expectativas da educação, coisas assim, muito boas, principalmente quando eu peguei, iniciaram com os nove aninhos. Então, foi a turma que peguei em 2010, foram os três primeiros anos, foi um desafio muito grande. Então, a Jeif foi um meio assim, que nos ajudou muito. Meus seis meses foi uma época assim, de choros e rancores. Aí a gente fez a “Santillana<sup>4</sup>”, não me lembro direito o nome do curso, a gente fez por *on line*, que foi muito bom. Muito bom mesmo, a gente tinha que ter a prática na sala de aula, enviar por *on line*, tinha o retorno. O retorno tinha a construção de um portfólio e tudo, e a gente compartilhava na Jeif. Os coordenadores traziam pra gente uma ajuda, traziam meios de nos ajudar e estava difícil tanto para eles quanto para a gente. E foi na Jeif que a gente teve essa ajuda, para a gente entender o primeiro ano dos nove anos aqui na nossa unidade. Então a Jeif pra mim foi um meio muito bom para estar iniciando o primeiro ano dos nove anos, que foi implantado aqui em 2010. Então, pra mim, a Jeif me ajudou nesse um caminho muito difícil, porque pegar uma criança de sete anos no primeiro ano, porque eu peguei muito, 23 anos nesse exercício. Mas uma de seis anos, até cinco, chupando o dedo, chorando... Eu enfrentei tudo isso, não sabia o que fazer, nunca havia trabalhado em EMEI; creche eu havia trabalhado, mas é diferente, são bebezinhos, não tinha nada a ver com criança de primeiro ano. Então, você vê criança chorando, chupando chupeta, com paninho na boca, aquilo tudo, a gente ficava desesperada, eu, a Magnólia, a Ninféia, a gente não sabia o que fazer. (Lavanda).

A segunda questão levantada como contribuição da Jeif na prática educativa se traduziu na relevância da formação teórica e nas experiências compartilhadas entre o corpo docente.

Quero falar que é preciso pensar que a formação não é só importante... Acho que é imprescindível, porque por melhor que seja o curso, por melhor que seja sua universidade, sua formação acadêmica, ela não vai suprir as demandas que existem dentro de uma sala de aula, por mais que você tenha frequentado a melhor universidade... Você fala: “me formei, eu sei; eu estou preparado para o que vou enfrentar”. Você não está. Você vai se deparar com situações que você pensa: “e aí?”, “e agora, o que eu faço?” Eu acho que esse momento da Jeif, do encontro com os professores, todos precisam disso... Isso não pode estar isolado em encontros bimestrais e só nas reuniões pedagógicas; tem que dar oportunidade para que todos estejam nessa formação, principalmente, professores iniciantes, recém-formados.... Então, tem aquele monte de ideias que contribuem também para os que estão há mais tempo na unidade, com um tempo maior. Essa troca tem que existir para as coisas caminharem bem, se não todo mundo fica sofrendo de um lado para o outro, seu colega tem a resposta para a sua inquietação e você não sabe, porque você não tem a oportunidade de conversar com ele. (Hortência)

Pra gente aqui, é muito gostoso desenvolver o projeto juntos. Eu acho que é fundamental, eu amo aquele dia que a gente tem que apresentar o desenvolvimento

---

<sup>4</sup> Santillana: Curso: “A criança de 6 anos no Ensino Fundamental: Subsídios Teóricos e Práticos para a ação docente voltado para professores dos primeiros e segundos anos do Ciclo I do Ensino Fundamental de 9 anos”. O curso foi formatado pela Fundação Santillana e promovido pela SME em 2010.

do projeto Conviver. Aí, no. Conviver tem época assim do ano que as coordenadoras deixam você apresentar nossas práticas, nossos trabalhos, nossos projetos. A gente faz um pequeno resumo para apresentar e então, a gente apresenta no grupo então a gente aprende muito, nossa, é muito gostoso. Nós do Ciclo I ficamos babando com o que o Ciclo II apresenta e o Ciclo II também.... Eu acho que o Ciclo II aprende muito com a gente, com o Ciclo I e vice-versa. (Lavanda).

A professora Lavanda evidencia a importância do horário coletivo de trabalho especialmente para os professores iniciantes, como um espaço que privilegia a inserção profissional dos docentes recém-formados. Nesse sentido, ao manifestarmos consonância com o pensamento de Marcelo Garcia (2009, p. 20), ao declarar que “os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”, é fundamental considerar um horário coletivo em que os professores principiantes possam abordar problemas específicos do campo pedagógico com seus pares, desenvolvendo um trabalho docente em que os professores possam se referenciar profissionalmente. Desse modo, ainda em conformidade com o autor, a inserção profissional docente necessita da “criação de um espaço e um clima relacional adequado à reflexão colaborativa transformadora.” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 126)

- b. Contribuição da participação no horário coletivo de trabalho para a construção do projeto político pedagógico da unidade escolar.

As participantes do grupo matutino consideraram como aspecto positivo o tempo e espaço reservado para criar as condições necessárias de uma discussão coletiva para a construção do PPP, e destacaram a importância do processo da discussão para a efetiva construção coletiva do projeto, e do significado que o projeto representa para quem faz parte das decisões da escola.

A gente que faz Jeif tem um tempo para poder discutir, as coordenadoras trazem o documento, trazem o equipamento de projeção, a gente projeta o documento do PPP na parede e fica aquele debate caloroso. (Camélia)

Daqui a pouco a gente já está se engalfinhando porque aquela palavra já mudou de sentido um milhão de vezes e a gente fica num processo e sempre as coordenadoras trazem essa questão: Vocês querem mexer? Tem alguma coisa? ” Tem coisas que precisam... Que a supervisora pediu, mas tem coisas que elas colocam pra gente, algumas decisões que não foram colocadas no final do ano passado: “Ah, tem que colocar em projeto”. Algumas coisas até de APM (Associação de Pais e Mestres)... O projeto político-pedagógico mesmo da escola: essa coisa que você tem que direcionar lá, precisa estar constando para a gente poder fazer algumas coisas: excursão, que a gente achou que ano passado poderia ter feito mais e esse ano já começou falando disso, então o ano inteiro foi fazendo esse debate de passeios culturais então assim, são coisas que a gente mesmo vai articulando no grupo e a gente conta sempre com as coordenadoras porque elas são, as nossas defensoras maiores junto a gestão que são as ADs (Assistentes de Direção) e a direção, mas o projeto está sempre disponível para gente consultar e modificar a hora que a gente precisar. (Dália)



A gente vai construindo ele no dia a dia, mas não daquela forma burocrática o tempo todo, com documento que tem mais de 100 páginas. A gente vai tentando colocar em todas as reuniões pedagógicas, a gente vai tentando colocar o que foi discutido dentro do PPP, aquilo que realmente vive. Ainda falta muita coisa pra gente, mas ainda não está no papel, no documento em si, mas como esse ano está sendo todo reorganizado, revisitado. (Estrelícia)

A professora Estrelícia descreve a construção do PPP pelo grupo, sob a perspectiva de considerar o cotidiano escolar, além de promover a continuidade das ações e o processo democrático das decisões. Nesse sentido, o horário coletivo de trabalho oferece condições para a reflexão e acompanhamento do projeto, uma vez que “um projeto necessita rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa: tornar-se instituinte”. (GADOTTI, 2000, p. 36).

As integrantes do grupo vespertino consideraram como relevante a diversidade de formação nas áreas de conhecimento de cada professor participante da Jeif, e a contribuição do conhecimento específico compartilhado, que reflete na aprendizagem de todos os envolvidos nas discussões coletivas para a construção do PPP.

Eu acho que o contato com os especialistas ajuda na elaboração do projeto. Por exemplo, se vamos incluir a cultura indígena no projeto desse ano, o pessoal de História, Geografia nos ajuda com uma noção teórica, pelo menos eu sinto isso... E mesmo quando não temos no grupo a ajuda dos especialistas, por exemplo, nesse ano vamos desenvolver o projeto de Matemática a gente não tem o especialista que nos ajuda aqui, mas a gente pesquisa antes de fazer o fechamento do projeto, a gente desenvolve o projeto pra ver se realmente ficou legal, os coordenadores nos ajudam com o planejamento, a gente dá uma olhada se vale a pena ou não, aí a gente desenvolve. (Jasmim)

Por conta do planejamento dos projetos desenvolvidos na escola pelo grupo, todas trabalham igualmente, não tem essa questão de Português trabalha gênero, Matemática trabalha com operações, raciocínios, todo mundo tem que trabalhar por igual, então é muito gostoso porque quando a gente se reúne, já aprendemos a preparar, por exemplo, adequações para a aula de Geografia e estamos num momento que o professor já prepara a sua atividade de acordo com o projeto discutido no grupo. Hoje, o próprio professor de Ciências já prepara sua atividade para ajudar aquele aluno que tem dificuldade de acompanhar a aula por ter dificuldade de leitura.... Hoje já é um hábito para todo mundo. (Gardênia)

A professora Gardênia relata sobre o processo de incorporação da interdisciplinaridade ao trabalho docente, inserindo o aluno em num processo dialético de ensino e aprendizagem, já que os professores passaram a conceber as disciplinas como partes que devem interagir no todo, superando a fragmentação do conhecimento.

Esse movimento foi possível, pois o horário coletivo de trabalho promove o encontro entre os professores e permite a articulação das práticas interdisciplinares. Nesse sentido,

apontamos o pensamento de Fazenda (2002), revelando que “muito mais que acreditar que a interdisciplinaridade se aprende praticando ou vivendo, os estudos mostram que uma sólida formação à interdisciplinaridade se encontra acoplada às dimensões advindas de sua prática em situação real e contextualizada.” (FAZENDA, 2002, p. 14)

c. Integração com todo o corpo docente na construção do PPP da escola

Foi possível identificar, durante o momento em que as respostas eram dadas pelas integrantes do grupo matutino, certo incômodo sentido pelos participantes de Jeif em assumir a responsabilidade em inteirar todo o corpo docente das decisões tomadas, e justificavam a falta de uma maior integração pela dificuldade dos não integrantes do horário coletivo em participar do processo dessa tomada de decisões.

Porque quando você faz Jeif, você fica mais inteirado das atividades que estão acontecendo na escola. Quando a gente não faz Jeif, as nossas atividades geralmente não batem com a do colega e não tem esse momento de troca. Quando a gente fica só dentro da sala de aula, terminou a aula, a gente vai embora, então, às vezes a gente nem sabe exatamente o que está acontecendo na escola como um todo. E sobre o projeto da escola, às vezes, quem não faz Jeif nem faz parte da construção porque, a não ser em reuniões pedagógicas, não tem um momento para estar construindo juntos. (Dália)

Até os próprios colegas que não fazem, perguntam: “você que faz Jeif...” (todas riem e falam juntas, concordando) sempre falam: “você que fica mais na escola, você que faz Jeif, está sabendo disso?” Às vezes a gente está sabendo, mas tem coisa que a gente também não está sabendo. É complicado. Às vezes tem que ser pelo livro de comunicado; que nem na semana da criança... Nós começamos a pensar na semana da criança, mas quem não estava na reunião pedagógica, quem não está na Jeif... A gente vai ter que fazer um cronograma, vai ter as apresentações dos projetos de teatro, depois tem a gincana e depois vai... E, para passar tudo isso para quem não está na Jeif... Vai ter que ser pelo livro de comunicados. Eu acho, porque se não, não vai ter como... Um procurando o outro pelos corredores. (Estrelícia)

Os relatos apresentados pelas integrantes do grupo vespertino evidenciam certo desconforto manifestado pelos participantes de Jeif em assumir a responsabilidade em inteirar todo o corpo docente das decisões tomadas, e explicitam a dificuldade dos não integrantes do horário coletivo pela falta de tempo e espaço em participar do projeto da escola.

Eu passei por esse momento porque eu fazia Jeif em outro lugar, outra unidade e quando eu vim pra cá, eu não consegui pela carga horária fazer Jeif. Então, eu fiquei trabalhando aqui dois anos sem fazer Jeif e eu senti muito, claro. Todos os professores sentem a diferença de estar em Jeif e não estar em Jeif principalmente pela questão... Além de a formação teórica contribuir para o seu trabalho dia a dia com a criança, a troca com os outros professores... Esses momentos de troca com o outro “Ah, tal aluno de tal sala, tenho dificuldade com ele, como que você está? Eu acho que o professor necessita disso e quando ele não está em Jeif... O que sobra a eles, as horas atividades, normalmente não encontram com os colegas, e aí fica assim, cruzando no corredor, na hora da entrada... Cada um que vê tem aquela ânsia de compartilhar e esse tempo no corredor te dá mais angústia ainda, porque vocês conversam um pouquinho, bate o sinal, você sabe que tem que ir pra sala e não... Eu acho que estar juntos... Eu acho que tranquiliza a outra pessoa. Porque, em quantos

momentos a gente já conversou sobre tal aluno e chega na sala, você tem outro olhar... Porque você não se sente sozinho, outros colegas também estão fazendo intervenções com aquele aluno. (Kalanchoe)

Principalmente eu e a Lavanda, que nós temos a necessidade de conversar um com o outro professor PRP (professor de recuperação paralela) e POSL (professor orientador de sala de leitura<sup>5</sup>)... Então, fica aquela coisa de ir à sala, de professor que não participa, de irmos à sala, de conversar no corredor, como a Kalanchoe falou... No elevador... Quantas vezes eu pego esse elevador, e aí, tem professor que já aproveita “Por que o aluno está assim? Por que está faltando?”... Eu não sei se estou falando muito, mas gosto de lembrar aquilo que passei por aqui. Porque, pra mim, a escola toda tem que fazer a Jeif. Porque é uma dificuldade... De 2010 pra cá, houve uma confusãozinha. O pessoal começava a cobrar quem participava da Jeif, o pessoal falava disso tranquilamente... “a gente não está sabendo de nada, só o pessoal da Jeif que fica sabendo das coisas, a gente não fica sabendo de nada...” Colocava no livro de comunicados, mas havia uma correria e muitas vezes um lia, outro não lia... Houve aquela confusão e começou a conversa “Vamos, pessoal da Jeif, tentar conversar com o outro que não faz Jeif.”... E o outro também tem que buscar o pessoal da Jeif, não só esperar. Eu só sei que estou falando do passado, porque melhorou muito porque hoje isso está melhor. Você não vê mais ninguém reclamando, vocês perceberam? Porque era um tal de “ah, não to sabendo”, “se eu não fiquei sabendo não vou fazer nada” “porque eu não estou sabendo”... Era isso sim e eu estou falando porque eu vivenciei tudo isso, todos nós vivenciamos. E hoje não, graças a Deus, melhorou muito, melhorou demais porque eu acho que a comunicação... É mais acessível, pelo menos a comunicação, não a qualidade dela... (Iris)

### 5.2.2. Entrevistas Individuais

As quatro entrevistas individuais permitiram uma aproximação e interação entre os participantes e a pesquisadora, na apresentação do roteiro semiestruturado, a primeira parte da entrevista era de cunho informativo, onde cada participante discorreu sobre dados pessoais e profissionais, como nome, formação acadêmica, tempo de magistério na rede municipal de São Paulo.

A segunda parte da entrevista estava relacionada à experiência de cada professor na sua não participação no horário coletivo de trabalho e suas possíveis implicações. Os participantes, então, relatavam sobre sua trajetória profissional até a atualidade e procuravam uma ou mais justificativas pela exclusão do horário de trabalho coletivo.

Assim, no processo de análise dos dados referentes às entrevistas individuais dos quatro docentes, destacamos que a semelhança nas considerações referentes ao que eles conseguiam compreender sobre objeto de estudo, já que três entrevistados não tinham

---

<sup>5</sup> POSL (professor orientador de sala de leitura): para desempenhar a função de POSL, o professor precisa ser eleito pelo Conselho de Escola, mediante apresentação de proposta de trabalho, vinculada ao PPP da escola, além de desenvolver o comportamento leitor dos alunos e possuir disponibilidade de horário que atenda às necessidades da escola e momentos de formação.

nenhuma experiência com o horário de trabalho coletivo, e um professor teve uma breve vivência no horário de trabalho coletivo, em um período curto de substituição do professor regente. Como resultado da análise, a partir a realização das leituras do material transcrito, a busca das palavras-chave e o agrupamento delas em idéias centrais, foram definidas três categorias:

- d) fatores determinantes descritos pela não participação do entrevistado no horário coletivo de trabalho;
- e) integração com todo o corpo docente na construção do PPP da escola;
- f) elementos positivos elencados pelo entrevistado na hipótese da possível participação no horário coletivo.

Para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa, nomes de flores foram adotados como fictícios. Os sujeitos das pesquisas serão chamados de Margarida, Rosa, Cravo e Lírio, preservando o anonimato dos entrevistados. Procuramos traçar o perfil de cada participante:

**Margarida** é professora de ensino fundamental I, tem 13 anos de atuação no magistério da prefeitura, nunca participou do horário de trabalho coletivo.

**Rosa** é professora de ensino fundamental II, o tempo de carreira de magistério na rede municipal é de 11 anos, nunca participou do horário de trabalho coletivo.

**Cravo** é professor de ensino fundamental II, atua há nove anos na prefeitura de São Paulo, nunca participou da do horário de trabalho coletivo.

**Lírio** é professor de ensino fundamental II, está no magistério da rede municipal há três anos, já participou do horário de trabalho coletivo em breves períodos de substituição ao professor regente.

- a. Fatores determinantes descritos pela não participação do entrevistado no horário coletivo de trabalho.

As duas professoras entrevistadas revelaram as dificuldades de desempenharem uma jornada de 60 horas-aula semanais e ainda participarem do horário coletivo de trabalho. Outra preocupação latente é o tempo destinado aos cuidados dos filhos que possuem.

[...] Não faço Jeif por questão que eu tenho dois cargos... Tenho os dois cargos na Prefeitura, eu preferi trazer os dois cargos pra cá porque eu acho que uma escola só é melhor, mas eu não faço Jeif por conta que tenho três filhos... Então, com dois cargos mais a Jeif eu acho que fica muito puxado e também, nesse momento eu estou priorizando minha família também, se não passa a vida inteira fora, né? Nunca vejo minha família. (Margarida)

Eu tenho dois cargos de Ciências: um aqui na DRE de São Miguel e um na DRE de Guaianases. Aqui eu estou na situação de módulo, mas na outra escola eu tenho aulas atribuídas. Devido à distância, como eu to lá na Cidade Tiradentes eu declinei e não faço Jeif. Então, eu abri mão de uma sala e declinei pra não pegar essa sala do período da tarde, porque não daria devido ao acúmulo, e eu tenho 20 aulas lá de manhã e não faço Jeif... Além disso, eu tenho uma criança de dois anos de idade. Então, o tempo é inviável. Eu ainda faço um projeto aqui de segunda e terça, então eu saio de lá 11h05, da Cidade Tiradentes e entro aqui às 12h pra fazer o projeto “Mais Educação”<sup>6</sup>. Então, eu acho que se eu fizesse Jeif com tudo isso, eu não veria a minha filha. Ela é muito pequena, e quando eu chego, ela quer brincar, mas logo dorme e... Eu acho que não faria a função que eu tenho que fazer enquanto mãe, então eu abri mão... (Rosa)

O destaque sobre a importância do cuidado dos filhos é evidenciado apenas nas respostas das duas professoras entre os quatro professores entrevistados. Essa mesma relevância não é mencionada nas respostas dos dois professores do sexo masculino.

Dessa forma, é imprescindível observar a questão do gênero historicamente constituída na sociedade. As professoras relatam a preocupação entre o cuidado dos filhos e as condições do trabalho docente, exprimindo um conflito emocional entre a vontade de participar do horário coletivo de trabalho e de dispor de um período para se dedicar à família. Entretanto, abdicando do horário coletivo destinado para o planejamento das dentro da jornada de trabalho, o cotidiano familiar das professoras se tornam ainda mais prejudicados, exigindo que elas se empenhem ainda mais em conciliar o trabalho docente e as atribuições domésticas, culturalmente atribuídas à mulher.

Nesse sentido, as professoras se sentem sobrecarregadas pela dupla jornada e ao mesmo tempo responsabilizadas pela equalização do campo familiar e laboral, culpabilizando-se ora pela falta de atenção com os filhos, ora com a indisponibilidade de tempo para participar do horário coletivo de trabalho. De acordo com Zibetti e Pereira:

Esta sobrecarga evidencia aspectos culturais que se mantêm nas relações familiares, os quais levam as mulheres a assumirem as mesmas demandas que lhes eram atribuídas antes de ingressarem no mercado de trabalho. Mas também é consequência dos baixos salários recebidos pela categoria, pois enquanto outros/as profissionais mais bem remunerados/as encontram tempo livre para a família e o lazer por meio da contratação de mão de obra doméstica, as professoras não têm condições de fazer o mesmo (ZIBETTI; PEREIRA, 2010, p. 270).

---

<sup>6</sup> Mais Educação: programa que articula projetos do Governo Federal, voltados para promoção do aumento da permanência dos alunos nas escolas. As escolas de ensino fundamental que fazem a adesão ao Programa Mais Educação, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

No caso do professor Cravo, seu relato demonstra que a participação dele no horário coletivo estaria condicionada à permanência dele nos dois turnos de funcionamento da unidade educacional, para atingir o número de 25 aulas em regência. Porém, o professor trabalha na rede estadual de ensino, que se traduz na impossibilidade de participar do horário remunerado de estudo.

Mas hoje em dia eu já tenho condições de fazer Jeif, já poderia ter uma jornada, mas porque não escolhi Jeif... Antes era por questões de não ter minha jornada completa, depois veio por questões de acúmulo no Estado... Eu não tinha só um período na escola e aqui também não. Então, eu trabalhava os três períodos e, quando eu me organizei no Estado e consegui me organizar aqui.... Lá eu tenho um período e aqui também, pra fazer Jeif eu teria que pegar os dois períodos e o acúmulo me impede de fazer isso... Como eu fazia um acordo, de me organizar com minha colega, eu consigo, eu acho que, bem... Consigo deixar ela pegar a jornada completa, fazer a Jeif... E eu continuo sem fazer Jeif. (Cravo)

O professor Lírío é o único que não tem acúmulo de cargo. Exerce suas funções exclusivamente nessa unidade escolar. O elemento excludente de sua participação na Jeif advém de sua condição de módulo na escola, ou seja, ele não detém a atribuição de 25 aulas em regência.

Bom, aqui na escola, por ser uma escola teoricamente pequena para o Fundamental II, seis salas de manhã e seis salas à tarde.... Então só cabe um professor fazer Jeif por área de conhecimento. Nós temos professores que são módulos, como eu... Que são professores que entram nas aulas quando esse professor titular, ou melhor, regente, falta... Professores em CJ são aqueles que não complementam a jornada, e não tem o direito de fazer Jeif. Apenas o professor que tem a carga completa faz Jeif. Cada área a gente tem três professores: um que faz Jeif, dois que não... No meu caso, eu não tenho nenhuma aula atribuída... Eu sou módulo aqui, que é o professor que entra quando o professor se ausenta. Não só da área dele, entro em qualquer outra área também e a gente vai substituindo. Por isso, não posso fazer Jeif. (Lírío)

b. Integração com todo o corpo docente na construção do PPP da escola.

Os professores declararam que os momentos reservados às reuniões pedagógicas, quatro durante o ano letivo, em que todo o corpo docente pode participar das decisões coletivas sobre o projeto da unidade escolar são insuficientes.

E revelam que há um esforço em compartilhar no coletivo sobre o processo de discussão e reflexão para a construção do PPP, que ocorre no horário coletivo, entre os participantes da Jeif. Esclarecem também que se mantêm informados por meio de um livro de comunicados, ou ainda, procuram seus pares ou as coordenadoras pedagógicas da unidade. Nota-se que há uma preocupação dos entrevistados em se manterem inteirados do projeto, para que, de alguma forma, possam fazer parte de sua realização.

Nas reuniões... Nunca é suficiente para ficar inteirada do que acontece. A coordenação passa um pouco, mas sempre falta alguma coisa, não dá tempo de

discutir tudo o que a gente quer... Tudo que a gente precisa... Porque o tempo é muito pouco... Bom, as coordenadoras e os colegas passam pra gente, perguntam nossa opinião quando dá. E também, passam nas salas com o livro de comunicados, perguntando se concordamos com tal decisão. Ou mesmo, a gente conversa com os colegas, a gente está sempre trocando informações. Agora uma coisa ou outra sempre acaba passando mesmo porque é muita coisa, mas a maioria a gente fica sabendo, sim. (Margarida)

Alguns colegas quando saem da Jeif já saem passando as informações, já saem comentando e inteirando os outros, outros não. Dependendo da situação eu acabo perguntando. Por exemplo, a Hortência é da mesma disciplina que eu, mas as aulas dela são mais na parte da manhã e eu tenho pouco contato com ela. Então, eu aproveito os momentos de troca, quando ela está saindo e eu estou chegando para pegar algumas informações referentes ao nosso trabalho. (Rosa)

O projeto da escola é desenvolvido principalmente pelo pessoal da Jeif. E, durante as reuniões pedagógicas, se transforma em só uma retomada, no qual é feita uma recapitulação de tudo que está acontecendo... Em cada reunião é passado o que está acontecendo na escola, o que vem cobrado de fora, qual a receptividade do professor em relação às ideias que vem de fora... As atividades que estão sendo desenvolvidas, as apresentações... É o interessante é que a gente percebe que todos, com suas peculiaridades, têm algo a acrescentar, cada professor dá a sua opinião. (Cravo)

A única forma que eu consigo contribuir é assim... Como tem o projeto “Mais Educação”, tem uma parte de projeto, eu tenho alguns projetos aqui na escola. Eu tenho o projeto do Grêmio, participo do projeto do xadrez... Dessa forma, eu consigo interagir mais, ter uma interação maior, por isso que eu tenho uma ligação um pouco mais com os alunos. Consigo participar de outras atividades extraclasse, porque participo desses projetos, não necessariamente por conta do cargo que não me permite fazer Jeif. (Lírio)

c. Elementos positivos elencados pelo entrevistado na hipótese da possível participação no horário coletivo.

Os integrantes da pesquisa destacam como positivo a participação integral no processo de construção do PPP, o tempo reservado para troca de experiências com os pares, para discussões e intervenções pedagógicas, momento reservado para aprofundamento teórico.

Você estaria participando de tudo da escola, das discussões, das opiniões, estaria na íntegra porque assim você não está participando, você só pega fragmentos, você não participa ali, na íntegra, por mais que as pessoas te passem, não é a mesma coisa. (Margarida)

Eu acho importante o momento, porque é o momento que você está com os colegas, dá pra trocar as informações e eu acho que é um momento importante para organizar projetos. Para fazer as trocas de sugestões... Porque, às vezes, você sugere para um colega só... Ele desanima e você não leva adiante e no grupo, você compartilhando a ideia de uma vez só é mais fácil, do grupo discutir, de aceitar ou não. Eu gostaria de ter um cargo só e ter a JEIF porque eu acho que o projeto funcionaria mais, mas nessa situação que eu estou hoje não é possível... (Rosa)

Ah, você se sente mais incluído... Você, de fato, consegue interagir mais com a escola. A partir do momento que você participa da Jeif, você tem um estudo por trás disso, você consegue se sentir incluído num grupo maior, porque quando você não faz Jeif... Pelo menos aqui, é um momento de estudar... Que se passam os comunicados, que se discutem as questões pedagógicas, questões diversas... E quando você está fora dela, você simplesmente não tem esse espaço, não tem

momento de estudo, esse momento de estudo teórico... Apesar de a gente ter hora atividade, a gente tem essas horas aqui dentro da nossa jornada. Mas a Jeif é um caso específico. Por exemplo, a nossa Jeif aqui estuda questões, se eu não me engano, sobre o “Mais Educação” que é o projeto da Prefeitura. Simplesmente a gente não tem um momento de estudar isso coletivamente, eu não discuto com meus pares, não tenho uma hora a mais para planejar fazer um planejamento maior de uma aula interligada, só individual. (Lírio)

É importante porque se discutem muitos assuntos pedagógicos, muitas intervenções necessárias... Tem muita situação que é levada para discutir em grupo... Tem situações que precisam ser reavaliadas em grupo para poder replanejar. Sim, por mais que a gente busque, a gente não consegue atender tudo sozinho, tudo o que se precisa fazer... Tanto da parte dos coordenadores quanto da parte dos professores e eu falo de mim mesmo. Cada professor tem que falar de si só... (Cravo)

### **4.3. Síntese da observação advinda das entrevistas**

#### **5.2.3. As entrevistas dos dois grupos focais**

Os dois grupos participantes da pesquisa apresentam aspectos semelhantes na sua composição, pois todos os componentes são docentes do sexo feminino, são grupos que combinam professoras do ensino fundamental I e professoras do fundamental II. Porém, há uma diferença marcante entre os dois grupos, que consiste no tempo de participação no horário coletivo de trabalho.

No grupo denominado matutino, as integrantes se encontram entre o primeiro e terceiro ano de participação do horário de formação. No grupo intitulado vespertino, o tempo de participação das integrantes do horário de formação varia entre cinco e 33 anos. Essa diferença revela um componente a mais nas respostas evidenciadas no grupo vespertino, quando os participantes se remetiam há um histórico vivenciado por elas no horário coletivo de trabalho.

A categoria de contribuição do horário coletivo de trabalho foi elencada por meio de uma evidência marcada no processo de leitura e análise das entrevistas transcritas, que se constituiu em um elemento afirmativo que se fez presente nas respostas dos entrevistados dos dois grupos, pois não mencionaram aspectos contraproducentes resultantes do horário coletivo do qual participam.

Nos dois grupos participantes, foi destacada como característica positiva do horário de formação, a troca de experiências, que se traduz nas vivências de ensino e aprendizagem que tiveram êxito, e que podem ser analisadas e compartilhadas. Os integrantes também valorizaram leituras e reflexões em grupo de produções acadêmicas que dão suporte a discussão sobre a prática docente. Da mesma forma, as professoras entrevistadas nos dois grupos evidenciaram o horário coletivo de trabalho como um espaço que fornece condições



para o processo de construção do PPP da escola, por meio da manifestação expressa no processo de decisão do projeto da unidade escolar.

Em relação à categoria de integração com todo o corpo docente na construção do PPP da escola, os grupos entrevistados, por fazerem parte do horário coletivo de trabalho e, conseqüentemente, participar da construção do projeto, lamentaram que as decisões tomadas no processo de construção não decorrerem de todo o grupo de professores da escola. Relataram que a impossibilidade de toda a equipe docente estar no horário coletivo de trabalho causa uma ruptura no grupo docente, uma equipe de professores, participantes do horário coletivo de trabalho, que participa ativamente do processo de articulação do projeto e, outra equipe de professores, não participantes do horário coletivo de trabalho, que se intera e contribui na execução das ações do projeto, mas que não estava presente nos momentos de elaboração.

A divisão do corpo docente evidenciada na análise das entrevistas é instituída pelos professores que participam do horário coletivo de trabalho e, portanto, do processo de discussão e decisão do PPP, e dos professores que não participam do horário coletivo de trabalho e, portanto, apenas tomam ciência, manifestam sua concordância, dão algumas sugestões, porém não na mesma proporção de quem está cotidianamente no processo de construção do projeto. Assim, a qualidade da participação dos professores excluídos do horário coletivo de trabalho é prejudicada, sendo mais efetiva na execução dos projetos.

A fragmentação do corpo docente na construção do PPP releva um contexto paradoxal na concepção e na organização do projeto, pois ao nos fundamentarmos em VEIGA (2003), compreendemos que o PPP consiste em um processo de construção coletiva que envolve seus participantes no processo de decisão, desencadeando um sentimento de pertença ao grupo e fortalecimento do trabalho de todo o corpo docente, imprescindível aos efeitos produzidos pelas ações planejadas.

#### **5.2.4. As quatro entrevistas individuais**

Os participantes das entrevistas individuais se constituem em dois componentes do sexo feminino e dois do sexo masculino. Três professores atuam no ensino fundamental II e uma professora atua no ensino fundamental I. O tempo de atuação dos quatro entrevistados no magistério municipal varia entre três e 13 anos. Apesar do período de magistério exercido na rede, três professores nunca participaram do horário de trabalho coletivo e um professor

participou durante um período muito curto quando substituiu o professor regente e que cumpria a Jeif.

Três dos quatro professores entrevistados têm acúmulo de cargo, ou seja, as duas professoras trabalham em duas escolas da própria rede e o professor trabalha também na rede estadual de ensino. O professor que não acumula dois cargos no momento em que concedeu a entrevista exercia dupla jornada até o ano anterior.

Nessa perspectiva, o principal fator impeditivo dos entrevistados em participar do horário coletivo de trabalho se constitui na dupla jornada a qual os professores se submetem.

As professoras ainda pontuaram a condição de serem mães, apresentando, portanto, a necessidade de dispor de um período diário de dedicação aos filhos. Em relação ao professor que não acumula cargo e, que em vista disto, faz opção pela Jeif, para participar do horário coletivo de trabalho, encontra-se impedido pela condição de estar em módulo na unidade escolar.

O ingresso em Jeif é condicionado, obrigatoriamente, à escolha/atribuição de 25 (vinte e cinco) horas-aula de regência para períodos iguais ou superiores a 15 (quinze) dias, previamente definidos, devendo ser observado, com relação à opção do professor, o disposto no artigo 24 da Lei 14.660/07, e na pertinente Portaria SME. (PORTARIA 6603/10 – SME DE 09 DE DEZEMBRO DE 2010).

O professor em situação de módulo é um professor efetivo, ingressante da rede municipal por meio de concurso público, porém não detém atribuída uma turma, no caso do professor de ensino fundamental I, ou um total de 25 horas-aula atribuídas, no caso do professor de ensino fundamental II. Dessa forma, ele fica no módulo, que significa, no quadro de professores da escola e substitui quando há ausência do professor detentor das aulas ou, o acompanha para trabalhar com a turma, auxiliando na regência. Dessa forma, o professor em situação de módulo, além de pertencer à mesma categoria do quadro do magistério da rede municipal, atua em sala de aula e se constitui como docente da unidade escolar.

[...] Eu sempre faço opção por sim, por sempre fazer Jeif. Eu fiz essa opção essa semana, se não me engano... Eu sempre faço a opção de fazer a Jeif, só que nunca consigo pela minha condição nessa escola. São três professores, só um vai fazer Jeif, o que tem as 25 aulas, quem é o primeiro na escala para atribuição... Então, eu sou o último, dos três eu sou o último... Então, vai demorar muitos anos ainda pra eu fazer a Jeif, se eu continuar aqui. (Lírio)

Diante do cenário, podemos observar que um professor em situação de módulo se vê impedido de participar do horário coletivo de trabalho acarretando prejuízo ao docente e à unidade escolar. Primeiro, porque o exclui da possibilidade de ingressar em Jeif, uma carga horária que prevê 15 horas semanais de trabalho docente fora da sala de aula e remunerado,

portanto dentro da jornada. Ademais, o professor é privado de participar do horário coletivo de trabalho, momento de desenvolvimento da prática educativa, da construção do projeto político pedagógico e do fortalecimento do profissionalismo docente. Essa condição revela a segregação de uma mesma categoria de professores, uma contraposição ao corpo docente, pois todos deveriam desfrutar das mesmas condições de trabalho e de participação ativa dentro de uma mesma escola.

#### **5.2.5. Fazer Jeif: uma expressão síntese para o horário de trabalho coletivo**

Fazer parte de uma rede de ensino tão ampla como a do município de São Paulo me traz uma compreensão da importância da peculiaridade proveniente de cada unidade escolar situada em cada uma das treze diretorias de ensino. Entretanto, a mesma rede constitui uma estrutura desenvolvida por meio de legislação específica e carregada de siglas características e conhecidas pelos profissionais da educação.

Entre tantas siglas e expressões peculiares da rede, uma se faz imprescindível para esse estudo: fazer Jeif. Na verdade, a Jornada Especial Integral de Formação (Jeif) é a jornada de opção que torna possível aos professores a participação no horário coletivo de trabalho. Fazer Jeif foi uma expressão utilizada não apenas pelos professores da escola campo, e também é muito usada pelos professores da rede como um todo. Essa confirmação advém não apenas do estudo, mas da trajetória profissional percorrido pela pesquisadora, como coordenadora pedagógica nos encontros, reuniões, seminários ou congressos promovidos pela diretoria regional de educação, SME, sindicatos em que a expressão fazer Jeif resume que o professor cumpre a jornada integral e participa do horário coletivo de trabalho.

Fazer Jeif se traduz na possibilidade de participar do horário de trabalho coletivo admitido na rede municipal de ensino, por meio do ingresso do professor na Jornada Especial Integral de Formação (Jeif). Isso implica que participar do horário coletivo de trabalho se constitui como uma condição específica e instável, pois depende do ingresso docente na jornada exigida, que deve ser anualmente.

Há pouco tempo consigo fazer Jeif devido horário, acúmulo de cargo, em virtude de muitas coisas. (Begônia)

A gente vê os colegas que tem o mesmo cargo e não conseguem fazer JEIF porque tem acúmulo, não dá tempo. (Camélia)

Nessa perspectiva, podemos verificar que os fatores como a instabilidade em se permanecer em Jeif, os impedimentos legais e a incompatibilidade de integrar o horário de formação a uma carga horária extensa a qual os professores se submetem são determinantes para transformar a possibilidade de participar do horário coletivo de trabalho em uma condição privilegiada, difícil de ser alcançada por muitos professores da rede.

#### **5.2.6. Troca de experiência: elemento significativo para o professor**

Nas múltiplas leituras realizadas das entrevistas transcritas, foi observado que um componente foi mencionado pela maioria dos professores entrevistados nos dois grupos de estudo como um aspecto positivo do horário coletivo de trabalho, que se configurava na expressão “troca”, “troca com os colegas” e “troca de experiência”.

Sob esse prisma, podemos nos apoiar nos apontamentos de Valente (1996), registrados há duas décadas, já observando minuciosamente a expressão troca de experiências no contexto de formação docente em serviço. De acordo com o autor, a reflexão sobre o termo troca de experiência deve abranger o significado de uma experiência da prática educativa e o sentido de trocá-la com os seus pares. Assim, a experiência da prática docente se traduz nas atividades produzidas no cotidiano escolar, que precisam ser analisadas, além de serem estudadas as possibilidades de serem apropriadas em outras situações de ensino e aprendizagem. Para isso cada situação pedagógica precisa ser verificada em seu contexto para ser compreendida em sua totalidade.

A possibilidade de produzir conhecimento, a partir da troca de experiências está essencialmente ligada à sistematização do processo de troca. Tanto mais fiel o relato do processo vivido, tanto mais fértil ele será para a sistematização e produção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica. (VALENTE, 1996, p.11)

Dentro do contexto pesquisado que reflete a concepção de um horário coletivo de trabalho docente, em que são produzidos conhecimentos dos professores da unidade escolar, por meio de reflexão de sua prática educativa, aliada ao conhecimento acadêmico acessado por meio de leitura compartilhada e discussão sobre os temas pertinentes ao grupo docente, devemos considerar que as trocas as experiências adquiridas ao longo da trajetória profissional entre os integrantes dos dois grupos ocorrem frequentemente.

Desse modo, ainda em conformidade com Valente (1996), a troca de experiências entre os professores consiste em um elemento rico para o desenvolvimento profissional docente, pois quem narra sua experiência, reproduz a situação e tem a oportunidade de ter um distanciamento necessário para uma melhor análise do contexto vivenciado. Para seus pares,

há um movimento de escuta, de transposição para sua prática, selecionando o que pode ter utilidade em suas vivências futuras em sala de aula. Após esse momento, o compartilhamento precisa ser sistematizado, para poder ser analisado pelo grupo em seus aspectos positivos e negativos, e principalmente, quais as observações relevantes do estudo pedagógico.

O horário coletivo de trabalho pode propiciar todos os elementos para uma efetiva e proveitosa produção de conhecimentos pedagógicos a partir da troca de experiências entre os professores, pois o horário coletivo de trabalho ocorre sistemática e intencionalmente e compreende a unidade escolar como espaço privilegiado. Assim, o grupo docente que usufrui do horário coletivo de trabalho cotidianamente precisa sistematizar metodologicamente sobre todo conhecimento produzido no espaço destinado para essa finalidade.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa bibliográfica permitiu um aprofundamento sobre a complexidade da formação e da atividade docente no contexto escolar, assim como seu reflexo no desenvolvimento profissional docente e o processo da construção do projeto político pedagógico pela unidade escolar.

Assim, o presente estudo buscou abordar dentro da temática da formação docente, que envolve diversos tipos e modalidades, a formação continuada centrada na escola, por meio da observação específica sobre a proposta instituída pela Secretaria da Educação do Município de São Paulo, que garante um horário coletivo de trabalho dentro da jornada do professor.

Nessa perspectiva, a pesquisa teve como objetivo principal compreender em que medida a participação ou não dos professores no horário destinado ao espaço de trabalho coletivo contribui na produção do projeto político pedagógico, bem como no desenvolvimento profissional docente.

A compreensão sobre o processo de criação da rede educacional no município de São Paulo, relacionada ao ensino fundamental, permitiu-nos observar que ela ocorreu sem uma estrutura arquitetônica de escolas, incumbindo aos professores da época à tarefa de encontrarem locais e alunos para formarem turmas. Somente após seis meses do início do funcionamento do sistema de ensino paulistano, foi estabelecida uma diretriz pedagógica, com a criação do Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), com o objetivo de organizar uma metodologia pedagógica para que os docentes pudessem ser orientados e apoiados.

Sob esse prisma, o início da instalação do sistema de ensino municipal São Paulo já evidencia uma demora na implantação de uma política de formação docente em relação à

institucionalização desse sistema. Da mesma forma, a implantação de uma formação docente centrada na escola dentro do horário de trabalho do professor na rede municipal, hoje conhecida como Jeif, ocorreu em um contexto em que haviam sido instituídas jornadas de trabalho docente diversas da jornada que comporta o horário de formação docente. Além disso, os professores, por serem mal remunerados já naquele contexto, mantinham uma dupla jornada de trabalho, incompatível com o horário coletivo de trabalho.

Desse modo, a implantação do horário coletivo de trabalho foi condicionada a uma jornada de 40 horas semanais, que muitos professores não aderiram, por inviabilidade de horários ou impedimentos impostos pela legislação municipal. Ademais, a Jeif ainda não se constitui como uma jornada de trabalho vinculada ao ingresso do professor da rede municipal até os dias de hoje, reforçando a impossibilidade da integração de todo corpo docente ao horário coletivo de trabalho.

As entrevistas coletadas durante o estudo empírico revelaram que foi unânime o reconhecimento dos sujeitos participantes da pesquisa em relação à importância de um horário coletivo de trabalho, na unidade escolar, para a produção do PPP, evidenciando o processo legítimo do corpo docente protagonizar as ações pedagógicas e as práticas educativas concernentes ao contexto escolar em que exercem seu ofício.

Outro aspecto relevante que o horário coletivo de trabalho proporciona aos participantes consiste no aprofundamento teórico articulado à prática docente compartilhada entre os pares. Assim, a oportunidade do coletivo docente se reunir cotidianamente para a prática reflexiva sobre as ações educativas pode desencadear intervenções necessárias e peculiares à unidade educacional.

A pesquisa empírica revela uma cisão da composição do corpo docente da escola entre os participantes e os não participantes da Jeif, além de demonstrar a condição em que se encontram na unidade escolar, em um grupo constituído ou isoladamente. A divisão dos professores entre integrantes ou não da Jeif decorre do horário coletivo de trabalho não ser instituído a todos os professores da rede. Desse modo, um corpo docente fragmentado reflete uma posição contraditória ao fortalecimento do trabalho coletivo desenvolvido no contexto escolar, prejudicando a integração das atividades pedagógicas e a construção do PPP da unidade escolar.

Durante o período de permanência no local pesquisado, tivemos a oportunidade de observar que a fragmentação do corpo docente ocasiona uma sensação de exclusão nos professores não participantes do horário coletivo de trabalho, percebidas em resposta ao

convite para entrevistá-los, questionando meu interesse em ouvi-los, “Você quer que a gente participe da pesquisa, nós os excluídos?”, ou entre risos, “Mas nós não fazemos parte do grupo da Jeif.”, ou ao final do encontro, “Um dia vou fazer parte do grupo de elite da Jeif.” Frases inconfessáveis nas entrevistas gravadas, mas que evidenciam uma culpabilização por parte de quem não participa e, por isso, se sente na obrigação de compensar sua ausência, como se justificavam, “correr atrás do prejuízo”. Esses momentos são compartilhados com os coordenadores pedagógicos, nas três horas-atividade semanais de que o professor dispõe ou com seus pares, nos intervalos, ou momentos de entrada e saída.

Os encontros mencionados amenizam, mas não solucionam uma situação dramática, na medida em que não se pode substituir a participação cotidiana de um processo de reflexão discussão e estudo, por uma síntese de informações resultantes do horário coletivo de trabalho. Resta a esse professor não participante, concordar, discordar, manifestar sua opinião, por vezes retardatária, sem ser ouvido por todos, tendo como o CP seu principal interlocutor.

Da mesma forma, a culpabilização se estende perversamente aos participantes do horário coletivo, manifestando o esforço em manter os colegas informados sobre as decisões tomadas no horário coletivo de trabalho, com o intuito de terem as decisões endossadas pelo grupo docente. Eles também revelam um desconforto em se responsabilizarem pela construção do PPP em nome de toda a equipe de professores. O engajamento parcial coletivo, ou seja, apenas dos professores participantes do horário coletivo de trabalho conduz o grupo de professores em duas situações na mesma escola: o grupo que se sente protagonista no processo da elaboração das ações concernentes ao PPP, e o grupo de professores não participantes do horário coletivo de trabalho, com uma atuação segmentária, restritas à execução do projeto.

Assim, a questão da pesquisa que buscou verificar em que medida a participação ou não do professor na Jeif contribui com a construção da identidade coletiva do corpo docente da escola perpassa por uma divisão entre o grupo docente que desenvolve um projeto coletivo na mesma unidade escolar. Aqui se encontra um contexto paradoxal, já que a escola deve ser uma instituição social democrática e emancipatória, por meio de um efetivo envolvimento e responsabilização de todos os professores na elaboração e realização do projeto político pedagógico.

Por fim, a intensificação do trabalho docente fica evidenciada nos termos utilizados, em termos como “correria”, “correr atrás do prejuízo”, “cinco minutinhos”. Uma jornada em tempo integral em uma única escola, com dedicação exclusiva, não consiste em uma realidade

para a maioria dos professores, que mesmo sendo integrante da Jeif, se submete a uma jornada de trabalho extenuante, consistindo em um acúmulo de cargo de até 70h semanais, permitido pela legislação vigente. (Lei 14.460). A legitimidade de uma carga horária extensa, cumprida em duas ou mais escolas revela a precariedade das condições de trabalho do professor, reforçada pela má remuneração do ofício.

Se a formação continuada centrada na escola pode promover uma produção constante de conhecimentos que dão suporte teórico ao trabalho docente, além de consolidar o desenvolvimento profissional, posicionar os professores como sujeitos ativos no processo da construção do PPP, fortalecendo a autonomia da escola, é fundamental que os órgãos institucionais invistam em condições adequadas de trabalho ao professor, que contemplem uma formação de qualidade, além de propiciar ao corpo docente encontros periódicos para um desenvolvimento condizente com a complexidade da atividade docente. Nessa perspectiva, seria necessária uma atenção especial ao horário coletivo de trabalho subordinado à composição da Jeif, de modo que a legislação seja revisitada, contemplando todo o corpo docente.



## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel et al (org.). **Formação reflexiva de professores** - Estratégias de supervisão. Portugal: Porto, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente**. In: Veiga, Ilma. (org.) Caminhos da Profissionalização do Magistério. Campinas: Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2007.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANDRÉ, Marli. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000**. Formação docente. Belo Horizonte, v.1, n.1, p.41-56, ago./dez. 2009.
- APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- ARENDT, Hannah. **As esferas pública e privada**. In A Condição Humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- ARROYO. Miguel. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Inep, **Revista Em Aberto**. Brasília, ano11, nº53, jan mar.1992
- ARROYO. Miguel. **Ofício de Mestre**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. De m. R. e MIZUKAMI, Maria da Graça M (orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: Magistério: construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- CASADEI, Fernando Salles. A formação continuada em serviço. **Revista Ibero-Americana**, 2004.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução de Enid A. Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores:** a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, & GHEDIN, (org.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DOMINGUES, Isaneide. **O horário de trabalho coletivo e a (re) construção da profissionalidade docente.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUSARI, José Cerchi. **O Papel do Planejamento na Formação do Educador.** São Paulo: SE/CENP, 1988.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARRIDO, Elsa. Por uma nova cultura escolar: o papel mediador do professor entre a cultura do aluno e o conhecimento elaborado. In: **Conhecimento, pesquisa e educação.** Campinas: Papirus, 2001, p. 125-142.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GHEDIN, Evandro e LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo, Cortez, 2005.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares:** As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, Denise. Conhecimento social na sala de aula universitária e a auto formação docente. In: MOROSINI, Marília Costa. (org). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança In: CAMARGO, E. S. P. et al. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. **Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de ciência da educação**. Campinas: CEDES, ano XX, n 69, p. 239-277, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR, 2001

\_\_\_\_\_. **Democratização da Escola Pública** - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCAS, Jozimas G. **A teoria na formação do educador**: análise dos grupos de formação permanente de professores da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, Maria Cecília. Algumas reflexões sobre a prática da gestão democrática na cultura e organização escolar. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos: UFSCar, v. 4, n. 2, p. 20-36, nov. 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos (Org.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. Cedes. Campinas, v. 19, n. 44, p. 59-72, abr. 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. Rev. Bras. Educ. 2003

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. (coord.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

\_\_\_\_\_. **Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique:** dez digressões sobre um programa de investigação. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 131-150, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PICONEZ, Stela C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado:** a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. IN: FAZENDA, Ivani C. A. [et all];

\_\_\_\_\_. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas: Papirus, 1991.  
PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, Umberto A. **Pedagogia Escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Didática e a Docência em Contexto.** In: MARIN, Alda J.; PIMENTA, Selma G. (org.) **Didática: teoria e pesquisa.** São Paulo: Junqueira & Marin, 2015.

PLACCO, Vera. M. N. S.; SILVA, Sylvia H. S. **A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas.** In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. SOUZA, Vera L. T. **Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa.** In: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLD, M. S.; AGUIAR, M. A. L. **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa.** Joinville: Univille, 2010.

RAMALHO, Betania L. [et al]. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola: Espaço do Projeto político-pedagógico.** Campinas: Papirus, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, Angel. I. **Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Consciência e a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor.** Porto: Porto, 1991.

\_\_\_\_\_. **A função aberta da obra e seu conteúdo.** In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

**SÃO PAULO.** (Capital) Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 54.453** de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.

**SÃO PAULO.** (Capital) Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 11.434**, de 12 de novembro de 1993. Dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de Educação, da Prefeitura do Município de São Paulo, e da outras providências.

**SÃO PAULO.** (Capital) Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 14.660** de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal.

**SÃO PAULO.** (Capital) Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 13.574**, de 12 de maio de 2003. Dispõe sobre a transformação e inclusão no Quadro do Magistério Municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação dos cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Pedagogo e Diretor de Equipamento Social, e dá outras providências.

**SÃO PAULO.** (Capital) Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 6603** de 09 de dezembro de 2010. Dispõe sobre as etapas de escolha/atribuição de turnos e de classes/blocos de aulas aos Professores da Rede Municipal de Ensino que atuam nas Escolas Municipais e dá outras providências.

**SÃO PAULO.** (Capital) Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 4194** de 2008. Fixa módulo de Professor nas Escolas Municipais que especifica.

**SÃO PAULO.** (Capital). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 6572** de 25 de novembro de 2014. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ., Abr 2009, vol.14, n.40, p.143-155

SEVERINO, Antonio Joaquim. **A pesquisa em educação:** a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. Contrapontos - Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Jan./jun. 2001, pp. 11-22.

\_\_\_\_\_. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'Água, 2002.

\_\_\_\_\_. **Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente.** In: ANAIS ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Recife: ENDIPE, 2006

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In. NÓVOA, Antonio. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo e identidade social:** territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Cartografia Histórica:** trilhas e trajetórias da formação de professores. Salvador: Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade, 2003, v.12, nº 20, p.431- 446.

SOUZA, Vera Maria de. **Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

SOUZA, Vera. L. T.; FARIA, Ederson. **Sobre o conceito de identidade:** apropriações em estudos sobre formação de professores. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, jan./jun., 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas.** Campinas, São Paulo: autores Associados, UMEESP, ANPAE, 2002.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A formação em serviço do professor coordenador pedagógico a partir da troca de experiências e como possibilidade para a produção de conhecimento. **Caderno de formação.** São Paulo, APEOESP, nº 2, novembro/ 1996, p. 9 - 12.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

\_\_\_\_\_. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico** In: RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Escola: Espaço do Projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico:** Novas trilhas para a escola. In: As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Inovações e projeto político-pedagógico:** uma relação regulatória ou emancipatória. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 22 mai.2016.

\_\_\_\_\_ **Conselho Escolar e Projeto Político-Pedagógico.** VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico. Campinas: Papirus, 2007.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Tradução de Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

## **APÊNDICE A: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A PESQUISA DE CAMPO**

### **Grupo Focal**

#### **Dados de Identificação:**

- Nome
- Classe docente pertencente na rede municipal: Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Fund I) ou Professor de Ensino Fundamental II e Médio (Fund II)
- Caso seja da classe de Professor de Ensino Fundamental II e Médio (Fund II), especificação da área de conhecimento
- Tempo de magistério na rede da PMSP
- Tempo de participação no horário coletivo de trabalho

#### **Questões:**

- Em que medida, sua participação no horário coletivo contribui para sua prática docente?
- Em relação ao estudo teórico, como é feita a escolha do que vocês vão estudar durante o ano letivo?
- Este grupo é peculiar, ou seja, professores do fundamental I e do fundamental II fazem parte do mesmo grupo, como esta integração ocorre?
- Como vocês conseguem trocar as experiências que ocorrem no horário coletivo com os professores que não participam deste horário?
- Em que medida, sua participação no horário coletivo reflete na construção do projeto político pedagógica da escola?

### **Entrevista individual:**

#### **Dados de Identificação:**

- Nome
- Classe docente pertencente na rede municipal: Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Fund I) ou Professor de Ensino Fundamental II e Médio (Fund II)
- Caso seja da classe de Professor de Ensino Fundamental II e Médio (Fund II), especificação da área de conhecimento
- Tempo de magistério na rede da PMSP

#### **Questões:**

- Você já participou da Jeif (horário coletivo)?



- Por que você não participa da Jeif (horário coletivo)?
- Como é a troca, sob seu ponto de vista, das experiências compartilhadas nos estudos do horário coletivo?
- Como é articulado, sob seu ponto de vista, o projeto político pedagógico da escola entre o corpo docente?
- De que maneira você tem acesso às produções sistematizadas resultantes do horário coletivo?
- Se você pudesse, você participaria da Jeif? Por quê?